



PIPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E PEDAGOGIA

edufcg
Editora da UFCC

MINEMOSINE REVISTA

ISSN 2237-3217

VOLUME 15, N. 1, JAN/JUN 2024

Dossiê

Histórias da Educação do Brasil Central

Imagem: Charles Betito Filho - Jalapão - TO



MNEMOSINE REVISTA

ISSN: 2237.3217

DOSSIÊ DE DOCUMENTAÇÃO

Histórias da Educação do Brasil Central

Coordenação do dossiê

Profa. Jocycleia Santana dos Santos

MNEMOSINE REVISTA / Programa de Pós-Graduação em
História. Centro de Humanidades
Universidade Federal de Campina Grande. V. 15 n.1 (2024).
Campina Grande: CH / UFCG, 2022 - Semestral
ISSN 2237-3217

1. História I. Universidade Federal de Campina Grande.
Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em
História

CDD 900

Rua Aprígio Veloso, 822, Bodocongó
58.439-900 – Campina Grande – PB – Brasil
e-mail: mnemosinerevista@gmail.com

Edição de Texto:

Helder Moraes Mendes Barros

EDITOR CHEFE

Dr. Joachin de Melo Azevedo Neto (UPE/UFCG, Garanhuns – PE – Brasil)

EDITORES CHEFES ADJUNTOS

Dra. Michelly Pereira de Sousa Cordão (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

Dra. Noemia Dayana de Oliveira (Bolsista PRAPG/Capes, UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

Dr. Rodrigo Ceballos (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

EQUIPE TÉCNICA

Helder Morais Mendes Barros (Campina Grande – PB – Brasil)

Mara Karinne Lopes Veriato Barros (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

COORDENAÇÃO DO DOSSIÊ

Jocycléia Santana dos Santos (PPGE/UFT)

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Antônio Gomes Ferreira, Faculdade de Educação, Universidade de Coimbra, PORTUGAL

Dr. Cristian Wick, Lecturer for European and Atlantic History, University of the West Indies, TRINIDAD E TOBAGO

Dr. Dinaldo Barbosa da Silva Junior (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)

Dr. Elizeth Payne Iglesias, Escola de História/CIHAC, Universidad de Costa Rica, COSTA RICA

Dr. Iranilson Oliveira Buriti, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Dr. Jean-Frédéric Schaub, L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, FRANÇA

Dr. Joanildo Albuquerque Burity, Pesquisador Sênior, Fundação Joaquim Nabuco, BRASIL

Dr. João Marcos Leitão Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Dr. José Otávio Aguiar, Universidade Federal de Campina Grande

Dr. Martin Norberto Dreher, Professor Emérito de História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, BRASIL

Dr. Paulo Donizeti Siepierski, Professor Titular de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BRASIL

Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Dr. Ronald P. Morgan, Professor of History, Abilene Christian University, Abilene/TX, UNITED STATES

CONSELHO CONSULTIVO

Dr. André Figueiredo Rodrigues, Universidade Estadual Paulista/Assis, São Paulo, BRASIL

Dra. Ângela Maria Vieira Domingues, Universidade Nova de Lisboa, PORTUGAL

Dr. Antônio Carlos Jucá de Sampaio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL

Dr. Antônio Torres Montenegro, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Dra. Brigitte Thierion, Universidade da Sorbonne, Paris 3, França

Dra. Carla Mary S. Oliveira, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Dra. Carmem Margarida Oliveira Alveal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Dr. Dinaldo Barbosa da Silva Junior (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)

Dr. Dilton Cândido Santos Maynard, Universidade Federal de Sergipe, BRASIL

Dr. Durval Muniz de Albuquerque Junior, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, BRASIL

Dr. Edson Hely Silva, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Dr. Eduardo França Paiva, Universidade Federal de Minas Gerais, BRASIL

Dra. Elizabeth Christina de Andrade Lima, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Dra. Iris Kantor, Universidade de São Paulo, Brasil

Dra. Juciene Ricarte Cardoso Tarairú. Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Dr. Juan Marchena, Universidade Pablo Olavide, Espanha

Dr. Marcos Fábio F. Montysuma, Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, BRASIL

Dra. Maria Adelina Amirim, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Dra. Mary Catherine Karasch, Oakland University, Rochester/MI UNITED STATES

Dra. Patrícia Cristina Aragão, Universidade Estadual da Paraíba, BRASIL

Dr. Pedro Cardim, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Dr. Paulo Knauss de Mendonça - UFF

Dra. Regina Celestino de Almeida, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Regina Célia Gonçalves, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Dr. Valdei Lopes de Araujo, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

REALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)

APOIO

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Centro de Humanidades da UFCG

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)

Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ/PB)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CONTATO

Programa de Pós-Graduação em História

Rua Aprígio Veloso, 822, PPGH-UFGC, 1º Andar, Sala 105, Bairro: Universitário

CEP 58 429-900 - Campina Grande/PB – BRASIL - Telefone: (83) 2101-1742

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/mnemosine/index>

mnemosinerevista@gmail.com

MISSÃO

A Mnemosine Revista se constitui em um espaço facultado a todos os campos disciplinares, especialidades, temporalidades e problemáticas históricas, esforço expresso a cada número, tem oferecido ao público geral e especializado a diversidade de abordagens em seus dossiês temáticos, resenhas, entrevistas e artigos livres.

SUMÁRIO

Apresentação	08
 ARTIGOS DO DOSSIÊ	
Histórias da Educação do Brasil Central	
Aragoneide Martins Barros & Jocyléia Santana dos Santos	09 - 21
E tinha Educação no norte goiano?	
Jocyléia Santana dos Santos	22 - 29
Histórias da Educação na Amazônia: o Colégio Batista de Tocantinia	
Nadia Flausino Vieira Borges	30 - 43
A ULBRA no cerrado do Tocantins	
Renato Luiz Hannisch & Daniela Patrícia Ado Maldonado	44 - 54
Histórias nos bastidores do Palacio Araguaia – TO	
Gisele Regina Rocha & Jocyléia Santana dos Santos	55 - 67
Pafor Tocantino: entrevistas com docentes.	
Sádia Maria Soares Azevedo Rocha	68 – 76
História educativas no cárcere.	
Kely Rejane S. dos Anjos Carvalho & Jocyléia Santana dos Santos	77 – 84
Os professores do IFTO contam suas histórias.	
Pabla Cassiangela Silva Milhomem & Daniela Patrícia Ado Maldonado	85 – 93
A Pós-graduação em Educação na UFT	
Maria do Socorro F. Bezerra & Darlene Araújo Gomes	94 – 110
História de egressos do PPGE/UFT.	
Thalita S. Medeiros & Maria José de Pinho	111 – 122
O Mestrado Profissional de História (PROFHISTORIA) em Araguaína.	
Isabella Aquino & Mariana da Silva Neta	123 – 131

Narrativas do ensino de história na construção de um aplicativo.

Graciene Reis & Maria das Dores Silva

132 – 144

O livro didático do novo ensino médio.

Jerse Vidal Pereira & Maria de Lourdes L. Macedo

145 – 155

Tecendo A História Do Rádio Em Porto Nacional – TO (1968-1989): Da Clandestinidade À Primeira Emissora Legalizada

Marcelo Alessandro Honorato de Souza & Jocyléia Santana dos Santos

156 – 167

Experienciando a Educação Quilombola: O currículo escolar.

Ronnyel Nunes da Fonseca & Edilene Batista Gomes

168 – 176

Cotas Raciais na Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Marina Grigório B. de Sousa & Jocyléia Santana dos Santos

177 – 194

O Centro De Ensino Médio Cemix – Warã – Tocantínia-TO.

Vanda Elizete Vieira da Costa

195 – 203

A educação escolar indígena pós-pandemia.

Joana D’Arc Alves Paes Andrade & Jocyléia Santana dos Santos

204 – 212

Vozes da sabedoria: histórias de acadêmicas da UMA.

Giselle Carmo Maia & Neila Barbosa Osório

213 – 222

Contribuições do Anarquismo para a Educação Integral.

Ana Claudia Martins de Oliveira & Damião Rocha

223 – 233

O papel da UNIDIME na qualidade da educação no Tocantins.

Francinete Ribeiro Ferreira Fonseca & Rosilene Lagares

234 - 240

APRESENTAÇÃO

O campo da história da educação aborda as diversas formas e processos de ensino e aprendizagem ao longo da história e das culturas humanas. A educação é vista como um fenômeno complexo, que reflete os valores, crenças e necessidades de cada sociedade, sendo um campo interdisciplinar que dialoga com outras áreas do conhecimento e contribui para a compreensão e transformação da realidade educacional.

Este dossiê apresenta uma seleção das pesquisas realizadas ao longo dos 20 anos pelo Grupo de Pesquisa do CNPQ "História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação". O grupo foi instituído no ano de 2004 com a participação de vários pesquisadores, historiadores, educadores que formam professores e profissionais da educação e história. Os artigos contidos nele convidam à reflexão sobre história, educação, mídia e história oral. São vozes de professores, pesquisadores, alunos de mestrado e doutorado que repensam a educação, promovendo um debate sobre gênero e formação de professores no Brasil Central e na Amazônia nortista.

O historiador da educação, como cientista, deve desenvolver uma perspectiva crítica e analítica para compreender as múltiplas dimensões do fenômeno educativo ao longo do tempo. Isso envolve atenção às permanências e mudanças, vozes e silêncios, ideais e realidades, explícitos e implícitos, invenções e adaptações, que abrem novos horizontes para a escrita e a leitura do passado. Os historiadores da educação precisam ter consciência de como se configura o processo historiográfico, que remete a um lugar social, a uma prática e a uma escrita, independentemente da vertente do pensamento histórico adotada.

Os artigos deste dossiê refletem o compromisso do grupo em explorar criticamente a interseção entre história e educação, com diversas perspectivas e abordagens metodológicas. A diversidade de temas abordados, desde a análise de documentos históricos até estudos sobre o uso da mídia na educação, demonstra a riqueza e complexidade das pesquisas desenvolvidas. Esperamos que esses estudos contribuam para o avanço do conhecimento acadêmico e para o aprimoramento das práticas educacionais, especialmente na Amazônia nortista, onde questões de história da educação e formação de professores são especialmente relevantes.

HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL CENTRAL

HISTORIAS DE EDUCACIÓN DEL CENTRO DE BRASIL

EDUCATION STORIES FROM CENTRAL BRAZIL

BARROS, ARAGONEIDE MARTINS

Mestre em Educação - UFT

E-mail: neidemartins85@hotmail.com

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

O Tocantins, antigo norte goiano, teve uma história educacional desafiadora devido ao isolamento e às condições socioeconômicas. A falta de escolas, professores qualificados e recursos materiais limitou o HIS à educação. Com a criação do estado em 1988, houve investimento em infraestrutura escolar, novas escolas, capacitação de professores e políticas educacionais específicas. Apesar dos avanços, ainda há carência de infraestrutura em algumas regiões, dificuldades de acesso para comunidades indígenas e quilombolas, e desafios quanto à qualidade do ensino e formação de professores. A região carece de historiadores dedicados ao estudo da história educacional local, com fontes dispersas e falta de investimento público, estrutura e formação para professores. Apesar de esforços pontuais, a região ainda enfrenta desafios significativos em relação à educação. Os elementos citados acima foram objetivos deste artigo. Com metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e documental.

PALAVRAS-CHAVE: : Tocantins, Histórias da Educação, Escolas.

RESUMEN

Tocantins, anteriormente al norte de Goiás, tuvo una historia educativa desafiante debido al aislamiento y las condiciones socioeconómicas. La falta de escuelas, docentes calificados y recursos materiales limitó al HIS a la educación. Con la creación del estado en 1988, se invirtió en infraestructura escolar, nuevas escuelas, formación docente y políticas educativas específicas. A pesar de los avances, todavía hay falta de infraestructura en algunas regiones, dificultades de acceso para las comunidades indígenas y quilombolas y desafíos en cuanto a la calidad de la enseñanza y la formación de docentes. La región carece de historiadores dedicados al estudio de la historia de la educación local, con fuentes dispersas y falta de inversión pública, estructura y capacitación de docentes. A pesar de esfuerzos específicos, la región aún enfrenta desafíos importantes en relación con la educación. Los elementos mencionados anteriormente fueron los objetivos de este artículo. Con una metodología basada en la investigación bibliográfica y documental

PALABRAS CLAVES: Tocantins, Historias de Educación, Escuelas.

ABSTRACT

Tocantins, formerly north of Goiás, had a challenging educational history due to isolation and socioeconomic conditions. The lack of schools, qualified teachers and material resources limited access to education. With the creation of the state in 1988, there was investment in school infrastructure, new schools, teacher training and specific educational policies. Despite advances, there is still a lack of infrastructure in some regions, access difficulties for indigenous and quilombola communities, and challenges regarding the quality of teaching and teacher training. The region lacks historians dedicated to the study of local educational history, with scattered sources and a lack of public investment, structure and training for teachers. Despite specific efforts, the region still faces significant challenges in relation to education. The elements mentioned above were the objectives of this article. With a methodology based on bibliographic and documentary research.

KEYWORDS: Tocantins, History of education, schools.

INTRODUÇÃO

O Norte: a porção setentrional de Goiás

*O sonho secular já se realizou
Mais um astro brilha dos céus aos confins
Este povo forte/Do sofrido Norte*

Teve melhor sorte/Nasce o Tocantins!

*Levanta altaneiro, contempla o futuro/Caminha seguro,
Persegue teus fins/Por tua beleza, por tuas riquezas,*

És o Tocantins!

(Trecho do Hino do Tocantins)ⁱ.

O estado do Tocantins — ou antigo norte goiano — tem sua gênese na separação entre a parte sul e a parte norte de Goiás, essa última tida como menos desenvolvidaⁱⁱ, pobre e esquecida. Essa região foi palco de intensos conflitos sociais em especial pela inexistência de ações do Estado. Assim, após muitas divergências, finalmente no dia 05 de outubro de 1988, o estado do Tocantins foi emancipado conforme descrito no Artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da oitava Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988:

Artigo 13 — É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989. § 1º O Estado do Tocantins integra a Região Norte, limita-se com o Estado de Goiás pelas divisas norte dos municípios de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás com os Estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso. § 2º O Poder Executivo designará uma das cidades do Estado para sua Capital provisória até a aprovação da sede definitiva do governo pela Assembleia Constituinte. § 3º O Governador, o Vice-Governador, os Senadores, os Deputados Federais e Estaduais serão eleitos em um único turno, até setenta e cinco dias após a promulgação da Constituição, mas não antes de 15 de novembro de 1988, a critério do Tribunal Superior Eleitoral, [...] (BRASIL, 1988).

Os grupos empresariais apostaram na criação do novo estado como uma necessidade econômica, dado que os investimentos do governo federal em obras de infraestrutura criariam, na região, o suporte para que o capital privado ali fosse investido, consolidando um processo que já vinha ocorrendo desde os anos 1970. (CAVALCANTE, 2003).

Para a historiadora Maria do Espírito Santo, o discurso autonomista ganhou forma em 1988, porque ficou clara a perspectiva de viabilidade econômica. Ao ser retomado em 1985/1988, o projeto de criação do estado foi apoiado como uma proposta de coligação suprapartidária de todas as políticas da região. O perigo era o de perder o espaço na Assembleia Nacional Constituinte e continuar no mapa do Brasil como “norte goiano”.

Em 1.º de janeiro de 1989, legitimado pelo consenso, o mais novo estado da Unidade Federativa foi oficialmente instalado. Acerca desse fato, Ferraz (2008 *apud* MARTINS, 2013, p.62) discorre o seguinte:

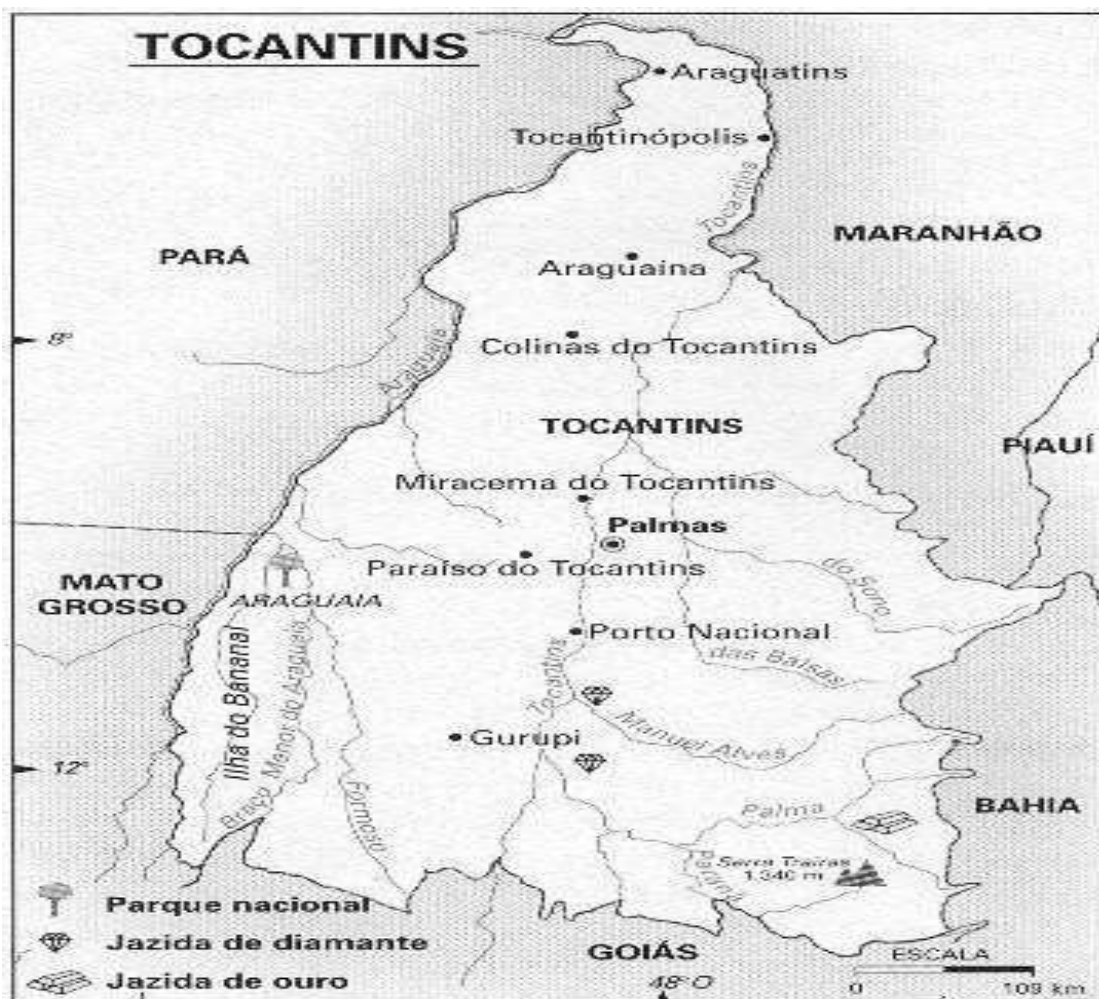
A constituição da nova unidade federada chamou a atenção para a necessidade de um conhecimento renovado de uma região que encontrava uma identidade na luta política e precisava ser interpretada à luz da nova realidade. A separação ocorrida em 01/01 de 1989 não se limitou a



uma expressão espontânea de um anseio separatista. Ela serviu também à legitimação das elites regionais, constituídas em parte por goianos e mineiros ligados a interesses pecuaristas. O estado se aproximou do problema fundiário, proporcionando uma vigilância mais centralizada, facilitando minar as bases de sustentação dos movimentos sociais organizados. O estado arma suas estratégias à medida que o movimento vai se articulando. Neutralizando as reivindicações da população empobrecida de origem nordestina, assegurando cada vez mais o espaço agrário aos capitais nacionais e estrangeiros voltados para o mercado externo.

No século XVIIIⁱⁱⁱ tinha-se conhecimento dos primeiros habitantes. Eram migrantes que vinham de estados como Maranhão, Piauí, Bahia e Minas Gerais, motivados pelos metais preciosos (ver Fig. 1 — Mapa 1) existentes na região, e seus rios (Araguaia e Tocantins). Os rios supracitados, além de servirem como principal meio na época de entrada das bandeiras oriundas do Sul e Sudeste do País, motivavam a migração da população do Nordeste que fugia da seca. A cidade de Natividade, por exemplo, que está localizada ao sul da capital, Palmas (200 km na rodovia Coluna Prestes — TO - 050), foi um importante reduto aurífero, tendo, todavia, entrado em declínio após a exaustão das minas.

Figura 1 – Mapa 1 – Metais preciosos. Rio Tocantins e Araguaia



Fonte: (PEREIRA JUNIOR, 2018).

No intuito de apresentar uma explicação referente ao processo de povoamento do norte de Goiás, o geógrafo Elizeu Ribeiro Lira (2011) dividiu a região em três grandes períodos que se sucederam entre meados do século XVIII até o início do século XX:

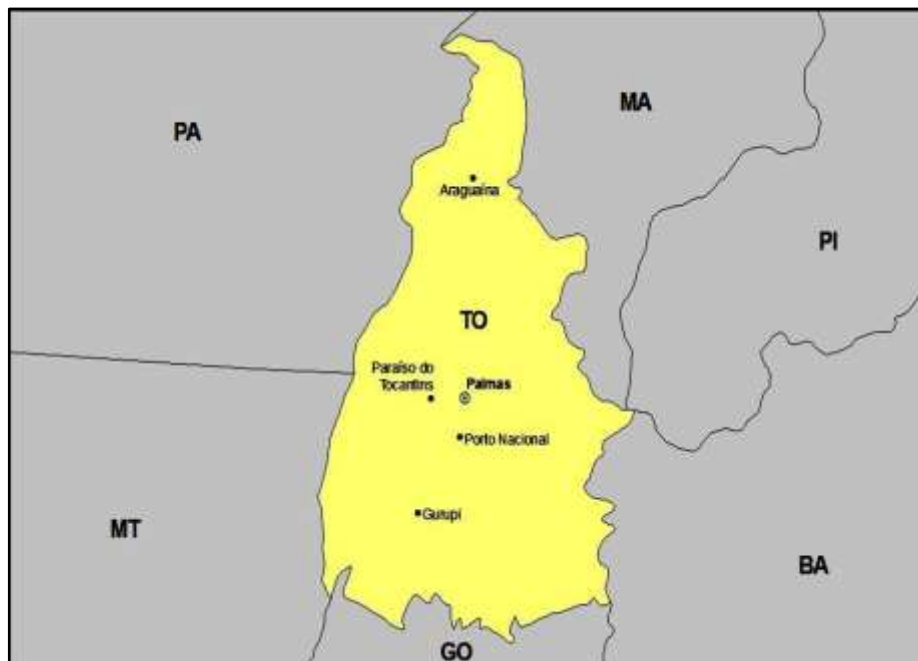


- 1) O período da mineração, quando toda a população vivia em função das minas de ouro. Esse período vai do início do século XVIII ao início do século XIX. Dois marcos são importantes para esclarecer tal conclusão: a proliferação de arraiais, de 1730 a 1750, e a fundação de Porto Real, para servir de cabeça de julgado substituindo a vila de Monte do Carmo, que já estava com suas minas em profunda decadência. Esse período é o que chamaram de “população do ouro”.
- 2) O período de aldeamento, período de povoamento que acontece durante o período da mineração, mas com característica diferente, foi um povoamento dirigido e traumático, tendo como principais vítimas desse processo as populações indígenas que se viam obrigadas a se mudarem de suas terras para outras desconhecidas e nem sempre propícias à construção de aldeias; deste tipo de povoamento surgiram várias cidades tais como: Dianópolis, Tocantínia, Pedro Afonso, Araguacema, todas importantes no novo estado do Tocantins.
- 3) O período da navegação, o principal período de povoamento do Tocantins (devido sua resistência às crises econômicas da região), inicia-se no século XX. Nasce a população ribeirinha do Tocantins, formando o primeiro eixo econômico da região (LIRA, 2011, p. 147).

Toda a região correspondente ao território do estado do Tocantins apresenta clima tropical (seis meses de período chuvoso, de outubro a maio, e seis meses de seca, de abril a setembro), com temperatura média anual variando de 20 a 40 °C, e precipitação anual média de 1000-2000 mm. Quanto à vegetação, identifica-se a presença de dois grandes biomas: o Cerrado, que se sobressai na parte centro-sul do estado, e uma faixa de transição para a Floresta Amazônica na região do Bico do Papagaio. Verifica-se, na parte leste, um princípio de transição de Cerrado para Caatinga, mais característico na região do Jalapão.

O referido estado localiza-se na Amazônia Legal^{iv} e territorialmente ocupa uma área de 277.720,404km², o que representa 3,26% do território nacional e 7,2% da região Norte. Tem como limites 6 (seis) estados: Goiás, ao sul; Maranhão e Pará, ao norte; Maranhão, Piauí e Bahia, a leste, e Pará e Mato Grosso, a oeste (ver Fig. 2 — Mapa 2). A população estimada do estado no ano de 2019 é de 1.572.530 habitantes, com densidade demográfica de 4,98 hab/km² (IBGE, 2010).

Figura 2 – Mapa 2– Tocantins e os estados limítrofes



Fonte: IBGE

Quanto à organização do estado, o IBGE agrupou e dividiu os estados em 5 (cinco) grandes regiões brasileiras com características análogas. Ver a localização do estado do Tocantins (Fig. 3 — Mapa 3), o qual a partir da CF/88 passou a integrar a região Norte.



Figura 3 – Mapa 3 –Tocantins. Região Norte



Fonte: Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE

O estado do Tocantins é composto por 139 (centro e trinta e nove) municípios. A Constituição do Estado do Tocantins, em seu artigo 3.º, estabeleceu que, a partir de 1.º de janeiro de 1990, o município de Palmas tornou-se capital definitiva da última cidade planejada do século XX. A cidade foi edificada em um local avaliado como estratégico, por ser o centro geodésico do Brasil, bem como cêntrico do Tocantins. A Fig. 4 — Mapa 4 ilustra a localização do estado de Tocantins no mapa do Brasil.

Figura 4 – Mapa 4 – Brasil. Estado do Tocantins



Fonte: DNIT, 2014.



Em consonância com alguns autores, o nome da capital foi indicado em homenagem ao lugar onde surgiu o movimento emancipacionista do estado — Comarca de Palma (PARENTE, 2007; SILVA, 1996; PÓVOA, 1994).

Nesse sentido, Palmas adotou a lógica capitalista de surgimento de cidades, com plano urbanístico desenvolvido semelhante ao ocorrido nas distintas cidades brasileiras, o qual fomentou a urbanização com o intuito de inserir modelos europeus à realidade vigente. Destarte, por desconhecimento da realidade local no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais e culturais e por inexistência de um planejamento que contemplasse a população pobre, o plano levou os trabalhadores a se estabelecerem em locais inadequados para residir, modelo que persiste (OLIVEIRA, 2017).

O arquiteto e coautor do plano urbanístico de Palmas, Luís Fernando Cruvinel Teixeira, comentou que a cidade

[...] foi concebida como uma cidade aberta. O plano urbanístico e a estratégia de sua implantação consideraram que uma cidade, antes de ser um produto acabado, é um processo sem fim. [...] um jogo com definições básicas sobre a organização do espaço urbano e regras mínimas que orientarão sua implantação no tempo (TEIXEIRA, 2009, p.97).

Segundo Oliveira (2017), com o propósito de alterar a situação ocasionada, ainda em 1990, o governo do estado instituiu uma estratégia de exclusão da população menos abastada, realizando a demarcação pelo início da ocupação da região de Taquaralto. Posteriormente, em 1991, com a criação dos Aurenys^{vi}, com o escopo de alocar a população de baixa renda em áreas longínquas do centro da cidade, em um processo suscitado, em sua maioria, por políticas de governo intencionalmente de marginalização da população mais pobre. Para esse fim, decretou o encerramento da rodovia que faz fronteira com Taquaralto, de modo a forçar as pessoas que chegavam à cidade para reconstituir moradia^{vii} a desembarcar ali mesmo sua mudança, tornando o bairro densamente povoado (PEMAS, 2001).

José Wilson Siqueira Campos, enquanto deputado federal, participou da criação do estado do Tocantins. Mais tarde, ganhou a eleição pelo Partido Democrático Cristão (PDC), tornou-se o primeiro governador do mais novo estado do País e contribuiu para a fundação de Palmas. Para tanto, utilizou recursos que angariava com a venda de terras, usando a transação como moeda de troca de serviços realizados para infraestrutura básica da capital.

Destarte, a comercialização dos primeiros lotes foi executada em janeiro de 1990 por meio de um leilão público. Por conseguinte, com o crescimento da população urbana, o poder executivo estadual expropriava terra rural e posteriormente comercializava terra urbana, após esta ter sido valorizada por ação governamental, formando assim pecúlio para investimento (CADERNO, 2004).

Depreende-se que em Palmas, assim como nas velhas cidades, é vetado o direito à moradia aos grupos desprovidos economicamente, dado que “a cidade continua crescendo, atraindo pessoas, aspirando trabalho, separando indivíduos, gerando conflitos (latentes ou não), criando preconceitos [...]” (CARLOS, 2007, p.14; OLIVEIRA, 2017).

A respeito da regionalização, segundo classificação do IBGE, o estado do Tocantins está dividido em 2 (duas) mesorregiões e 08 (oito) microrregiões. Além disso, existe a regionalização administrativa estadual, do governo estadual, na qual o estado apresentava 18 regiões administrativas. A Lei n.º 915, de 16 de julho de 1997, mais tarde revogada pela Lei n.º 2.619, de 9/08/2012, estabeleceu alguns símbolos da natureza do estado do Tocantins, a saber:

- I – a flor: Girassol (*Helianthus annuus*);
- II – a árvore: Fava-de-Bolota, Bodoqueiro ou Andirá (*Parkia platycephala*);
- III – as aves: a) Arara Azul, Arara Canindé ou Arara-de-Barriga-Amarela (*Ara araraúna*); b) Rolinha-Fogo-Apagou (*Scardafella squammata*), também denominada Rola-Cascavel, Rolinha-Carijó e Rola-Pedrês;
- IV – a pedra: Granada ($A_3 B_3 (Si O_4)_3$ – fórmula geral).

Aqui vale tecer algumas reflexões: A partir de quais critérios o girassol pode ser considerado um símbolo da natureza do Tocantins? Em qual cidade do Tocantins o girassol sempre esteve presente, para que se fizesse necessária a instituição dessa flor como símbolo? Entende-se que essas ações de criação de símbolos têm a finalidade de conduzir o imaginário das pessoas na direção desejada por quem os criou.



A criação do estado do Tocantins ocorreu imediatamente depois da promulgação da Constituição da República de 1988. Após uma acalorada disputa política entre as principais cidades que já existiam no dia 1.º de janeiro de 1989, durante o processo de instalação oficial do novo estado, a cidade de Miracema do Norte foi escolhida para sediar a capital do estado por um curto período, um ano, passando a denominar-se Miracema do Tocantins. Um dos fatores principais para a exclusão de Araguaína e Gurupi de sediarem o centro administrativo do estado do Tocantins deveu-se à localização geográfica das cidades^{viii}.

As figuras 5 e 6 elucidam uma representação simbólica, concernente ao fato supracitado de Miracema ter sido sede da primeira capital do estado do Tocantins.

Figura 5 – Desfile Militar do 41.º aniversário de Miracema, na ocasião capital do Tocantins (1989)



Fonte: Foto disponibilizada por Higor Coelho Bezerra, 2019.

Figura 6 – Desfile Militar do 41.º aniversário de Miracema, na ocasião capital do Tocantins (1989)



Fonte: Foto disponibilizada por Cássio Renato Gomes Cerqueira, 2019.

No subtópico seguinte, tratar-se-á do que se pesquisa sobre o processo educacional do norte goiano e posteriormente abordar-se-á o surgimento de Miracema do Tocantins.

1.1 OS HISTORIADORES DOS RINCÕES GOIANOS

O sol nasce para todos, derrama seus raios sobre o futuro do novo Estado^{ix}.

(CO YVY ORE RETAMA^x. Esta Terra é Nossa).

Os historiadores da educação que tratam do norte goiano são poucos. A documentação está localizada na cidade de Goiânia, na hemeroteca da Biblioteca Nacional (RJ) e na Pontifícia Universidade de Goiás. As fontes de jornais são: “Folha do Norte” (1891), “O Incentivo” (1901), “Norte de Goyaz” (1905) “Jornal do Povo” (1920), “O Corisco” (1929), “Voz do Norte” (1929), “O Norte” (1929), “Folha dos Moços” (1930), “O Colegial” (1940), “Voz do Norte” (1940), “A Palavra” (1938) e “A Voz de Pedro Afonso” (1041). Também podem ser catalogadas documentações no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, no Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central e no Arquivo Histórico do Estado de Goiás em Goiânia– GO. As investigações de mestrado e doutorado nessas instituições exigem bolsas de pesquisa para financiamento e liberação docente das Instituições de Ensino Superior.

Atendendo ao desafio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad Amazônia) – estabelecido no convênio da UFT/UFG/2007-2011 e coordenado pela Dr.^a Jocyléia Santana –, Regina Célia Padovan, orientada pela Dr.^a Maurides Batista Macedo Filha, escreveu a tese de doutorado “Lugar de escola e

„lugar de fronteira”: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896)”, defendida em 2011 no PPGE/UFG. Neste trabalho, a pesquisadora tratou do percurso histórico da instrução primária em Boa Vista do Tocantins, cidade de Tocantinópolis, norte do Tocantins, no período de 1850 (criação das escolas de primeiras letras) a 1896. A análise versou sobre o processo de criação de um “lugar de escola” no âmbito da política de escolarização da província e as especificidades históricas de Boa Vista como um “lugar de fronteira”, no extremo norte de Goiás. A confluência de ambos promoveu o conhecimento sobre a realidade social em questão, as necessidades e os limites das escolas na materialização dos recursos ao funcionamento das aulas, como também a representação dos mecanismos de poder instaurados ainda nos preceitos advindos da catequese e das instâncias de poder nos conflitos políticos sedimentados na região ao longo do século XIX.

Já a tese de doutorado de Benvinda Barros Dourado intitulada “Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional”, defendida no PPGE da UFG em Goiânia - GO em 2010, faz um histórico da instrução primária em Porto Nacional. Em 7 de julho de 1825 foi sancionada a primeira escola de primeiras letras. A autora informa que, nas primeiras décadas republicanas, as escolas públicas primárias eram representadas por escolas isoladas. No que diz respeito à institucionalização dos grupos escolares na região norte, o primeiro grupo foi instalado no município de Natividade em 1934 e o segundo, o Grupo Escolar de Porto Nacional, foi criado em 1935. No contexto de supressão do ensino religioso nas escolas públicas, de carência de um ensino público e da vinda de diversas ordens religiosas para o norte de Goiás, as freiras dominicanas instalaram no dia 15 de setembro de 1904 o Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Porto Nacional.

Até meados dos anos 1940, a região do norte de Goiás (atual Tocantins) não podia contar com uma estrutura escolar estatal e gratuita que contemplasse as necessidades educacionais da população local. Seja pelo isolamento da região supracitada, cuja capital é Goiânia, seja pela carência de oportunidades de desenvolvimento profissional, seja ainda pela demasiada distância territorial, as poucas unidades escolares existentes naquela época não propiciavam muitas alternativas aos que aqui residiam e almejavam que sua prole obtivesse uma educação escolar sistemática (DOURADO, 2010).

A educação no Tocantins (antigo norte de Goiás, como já foi dito) em âmbito político e administrativo foi colocada em plano secundário. Assim, os investimentos públicos destinados ao setor sempre foram mínimos, e os projetos na área ocorreram de modo acanhado e elementar. Conforme Dourado (2010), o processo de educação primária, concretizado por essas terras até meados de 1930, foi estabelecido pelas escolas isoladas. Mais tarde, em 1934, é que foi formado o primeiro grupo escolar.

Os grupos escolares, frutos de uma política pública educacional, expandiram-se em um compasso moroso e dificilmente contemplaram de modo satisfatório a população que detinha maiores dificuldades de acesso à escola. Todavia, segundo



Dourado (2012), apesar das críticas sobre a estrutura física, sobre as circunstâncias de funcionamento e atendimento e acerca da qualidade do ensino ofertado, é importante destacar que foram as escolas isoladas, mesmo com todas essas lacunas, que preponderantemente atenderam a classe social popular na região norte do estado.

Nesse sentido, Teixeira (1946 *apud* DOURADO, 2012) descreveu o quadro educacional da região do atual Tocantins através de uma matéria denominada “Problemas do Ensino no Norte do Estado”, em que ele colocou o seguinte:

Todo o Norte de Goiaz conta apenas com um estabelecimento de formação de professores para o ensino primário. O de Porto Nacional, sob a eficiente direção das irmãs Dominicanas. Devido às grandes distâncias que separam os diversos municípios do setentrião goiano e por outros motivos mais, inúmeros jovens são impossibilitados de receber instrução nesse grau. E é de se lamentar que assim seja, pois o nortense, em geral, sendo um apaixonado pelo estudo, sabe aplicar, e muito bem, o que aprende. [...]. O professor luta com a falta de orientação pedagógica, com a ausência completa de material para o ensino, incluindo-se aqui os impressos indispensáveis ao trabalho escolar. Os inspetores escolares são os próprios prefeitos, que, quase sempre, pouco entendem de normas pedagógicas. O Norte de Goiaz, até 1933, teve as Escolas Rurais sob a responsabilidade do Estado. Já em 1934, esses estabelecimentos passavam para a órbita municipal, acarretando essa modificação, como era de se prever, o desaparecimento progressivo das Escolas Rurais, dada as mínimas possibilidades da região. Bem houve o Governo Estadual em passar todos os estabelecimentos municipais para o Estado, com o encampamento do ensino em 1945. Na realidade, porém, essas escolas continuam no longínquo norte Goiano, sobre os ombros do governo municipal. Quanto a remuneração dos professores, então precisamos muito falar. Além de estar muito distante de corresponder ao espinhoso trabalho do professor nortense, seu ordenado leva até um (1) ano para lhe chegar às mãos. O pobre professor do norte vive às voltas com os procuradores e quando chega a receber os seus vencimentos, já bem minguados, deve o “olho da cara” [*sic*] (DOURADO, 2012, p.1273).

Percebe-se, no excerto acima, que a situação da educação no período explicitado era bem difícil: poucas instituições educacionais; professores sem qualificação para trabalhar no magistério; falta de estrutura, orientação e materiais pedagógicos; inexistência da valorização do professor, pois até seu ordenado lhe era repassado de modo aperiódico e com valor incerto.

No livro “As Instituições Educativas: histórias (re) construídas”, das organizadoras Jocyléia Santana, Maurides Macedo, Olga Cabrera e Orlinda Melo (2010), vários pesquisadores analisaram as diferentes instituições educativas desde Portugal ao norte goiano. Ressalta-se o artigo sobre a educação batista no Tocantins, em que se enfatizou a criação das escolas primárias confessionais em 1936 em Piabanha (Tocantínia), e em 1933 em Porto Franco (MA), cidade próxima a Boa Vista do Tocantins (Tocantinópolis).

Ainda no livro supramencionado, Maria José de Pinho descreve a criação e a expansão das instituições educacionais do ensino superior no Tocantins na década de 1980. A herança do ensino superior de Goiás configurou-se em três instituições: duas autarquias estaduais — Porto Nacional e Araguaína — e a fundação municipal, em Gurupi. As autarquias estaduais ficaram responsáveis somente por cursos voltados para a formação de professores, e a fundação municipal assumiu a formação de advogados, pedagogos e administradores.

O norte goiano era uma sociedade que se havia dedicado à criação de gado e à lavoura. A população era composta basicamente pelo fazendeiro (esposa, filhos, parentes e outros dependentes) e pelos vaqueiros, agregados e aventureiros. Nessa conjuntura, o Rio Tocantins integrava o norte ao mercado de Belém, no Pará. (OLIVEIRA, 2002). Para a historiadora Katia Maia (2009), a navegação do Rio Tocantins deu vida e movimento às novas cidades e aos povoados ribeirinhos, assim como, evidentemente, condenou ao quase abandono antigas povoações ligadas à mineração, e o eixo de desenvolvimento do norte de Goiás correu do lado esquerdo do rio até meados do século XX, com a abertura da estrada Belém-Brasília.

Santos (2008) menciona que, localizados à margem direita do Tocantins, municípios como Boa Vista (Tocantinópolis), Araguatins, Tocantínia, Pedro Afonso e Porto Nacional dependiam do rio como meio principal de transporte e escoamento comercial. A Lei n.º 214, de 3 de novembro de 1948, instituiu na cidade de Pedro Afonso o curso normal regional, mantido pelo estado. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n.º 8.530, de 1946) preconizou certa uniformidade à formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. O primeiro dava o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. O curso normal regional



seria o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

Canezin e Loureiro (1994), no livro “A Escola Normal em Goiás”, salientam que em 1949 funcionavam no estado 17 estabelecimentos de ensino normal, com 409 alunos matriculados. Desses estabelecimentos, 11 funcionavam com o curso normal completo e seis funcionavam com o curso normal regional, nas cidades de Palmeiras de Goiás, Itumbiara, Luziânia, Trindade, Pedro Afonso e Piracanjuba. Conforme a Lei n.º214, de 3 de novembro de 1948, foi criado na cidade de Pedro Afonso o curso normal regional, mantido pelo estado.

Ainda nesse contexto, segundo Dourado (2010), na parte norte de Goiás, em 1969, existiam apenas 9 (nove) instituições de ensino que ofertavam o curso normal. Desse quantitativo, somente 4 (quatro) eram públicas. A autora destaca também que o Colégio Sagrado Coração de Jesus, instituição particular, situada na cidade de Porto Nacional, ofertou durante 30 (trinta) anos o curso supracitado, sem qualquer concorrência na referida região.

Em meados de 1960, nasceram outras instituições, especialmente através da iniciativa privada. Sem embargo, no intervalo de 1967 a 1969, foram criadas duas instituições estaduais que ofereciam cursos normais na região norte do estado, uma das quais se localizava no município de Porto Nacional.

Ressalta-se que, apesar de haver uma tradição de curso normal devido à atuação da escola particular Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Porto Nacional, no ano de 1969, mais da metade dos professores não tinha formação apropriada para atuar no magistério (DOURADO, 2010). Na cidade de Miracema do Tocantins, lócus do estudo em questão, no período, mais especificamente em 1965, havia o CT, na época uma instituição privada que propiciou esse tipo de ensino, como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1 – Instituições em municípios do estado do Tocantins (ex-norte goiano) que ofereciam curso normal em 1969

Município	Nome da unidade escolar	Entidade Mantenedora	Ano de criação
Araguaina	Ginásio Santa Cruz	Estadual	1962
Arraias*	Inst. N. S. de Lourdes	Particular	1965
Cristalândia	Ginásio E. de Cristalândia	Estadual	1969
Dianópolis	Esc. N. Madre M. ^ª Tereza	Particular	1967
Miracema	Colégio Tocantins	Particular	1965
Pedro Afonso	Esc. Normal Estadual	Estadual	1950
Porto Nacional	Col. Est. de Porto Nacional	Estadual	1968
Tocantinópolis	Esc. Normal N. S. de Fátima do Co. I D. Orione	Particular	-

Fonte: DOURADO, 2010. Adaptação da autora.

A obra “O sonho de uma geração: o movimento estudantil em Goiás e Tocantins de Santos (2007)” ressalta que, nos anos de 1960, a Casa do Estudante do Norte Goiano foi a instituição que melhor traduziu a mobilização estudantil pró-criação do estado do Tocantins, cujos temas como abandono e isolamento foram retomados em congressos. Debates sobre economia, políticas sociais, educação e saúde pública eram recorrentes nessas mobilizações, que tornaram os jovens

estudantes protagonistas do processo histórico separatista. Em 1966, fundou-se uma seccional em Miracema, que tinha o colégio de 2.º grau como apoio, pois era um trabalho de base educacional desenvolvido pelos padres e freiras da Congregação Assuncionista.

Cassimiro (1974), em “Desenvolvimento e educação no Interior do Brasil”, relatou que em 1968 apenas 24,7% do corpo docente do ensino primário eram portadores de diploma do curso normal colegial, e 6,5% tinham o certificado de curso normal ginásial. Mas a insuficiência de pessoal titulado não se revelou apenas em relação ao magistério. O aspecto geral do quadro de técnicos e de especialistas em educação e ensino para as diversas funções era igualmente desolador.



Veiga (2007) afirma que, apesar da retórica democrática, o Estado brasileiro mais uma vez não assumiu o compromisso institucional de prover educação para todos. Exemplo dessa omissão foi a reedição das exceções legais que isentavam pais ou responsáveis da obrigatoriedade de mandar as crianças à escola: comprovação estado de pobreza, insuficiência de vagas e de escolas. Ao mesmo tempo que se mostrava omissivo, o governo favorecia a iniciativa privada com subvenções e financiamento para construir, reformar e aparelhar escolas particulares.

Para Dourado (2016), àquela altura Brasília já impactava sobremaneira o mundo educacional goiano, secundarizando os projetos voltados para a expansão da escola rural. Ao contrário, o que se vê é o privilégio do urbano. A expansão ocorreu privilegiando o entorno da capital estadual, e, principalmente, as proximidades e os caminhos que levavam à nova capital da República, que nascia no centro do território goiano.

Canezin (1994) demonstra que a presença significativa de leigos no magistério, a expansão dos cursos normais e as matrículas no curso primário compõem o quadro da situação do ensino em Goiás. O governo pós-64 definiu diretrizes para uma política orientada ainda mais para a restrição de verbas para a educação. A deterioração das condições do ensino em geral, o achatamento salarial e o desprestígio dos professores primários e de suas agências formadoras se refletirão nas baixas taxas de alfabetização que o novo estado alcançará nas próximas décadas.

CONSIDERAÇÕES

O estado do Tocantins, antes parte do norte goiano, possui uma história educacional marcada por desafios e transformações. A região, devido ao seu isolamento geográfico e às condições socioeconômicas, enfrentou dificuldades no desenvolvimento de uma estrutura educacional adequada. A escassez de instituições de ensino, a falta de professores qualificados e a ausência de recursos materiais eram realidades que limitavam o acesso à educação.

A criação do estado do Tocantins em 1988 trouxe novas perspectivas para a educação na região. O governo estadual passou a investir na expansão e melhoria da infraestrutura escolar, visando atender às demandas da população por educação de qualidade. A criação de novas escolas, a capacitação de professores e a implementação de políticas educacionais específicas para a região foram algumas das medidas adotadas para promover o desenvolvimento educacional no estado.

Apesar dos avanços, o Tocantins ainda enfrenta desafios na área da educação. Ainda há carência de infraestrutura em algumas regiões, dificuldades de acesso à educação para comunidades indígenas e quilombolas, além de desafios relacionados à qualidade do ensino e à formação dos professores. No entanto, o estado tem buscado superar esses obstáculos por meio de políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todos os tocantinenses.

A partir da análise das fontes históricas disponíveis sobre a educação no norte goiano, podemos concluir que a região enfrentou diversos desafios ao longo dos anos. A escassez de historiadores dedicados a estudar essa área limitou a compreensão de sua história educacional. As fontes documentais estão dispersas em diferentes instituições, o que dificulta o acesso e a pesquisa. Além disso, a falta de investimento público adequado, a carência de estrutura e materiais pedagógicos, bem como a ausência de formação adequada para os professores, foram obstáculos importantes para o desenvolvimento educacional na região. Apesar dessas dificuldades, houve esforços pontuais de pesquisadores e instituições para estudar e melhorar a educação no norte goiano, como as teses de doutorado mencionadas e a mobilização estudantil pró-criação do estado do Tocantins. No entanto, é evidente que a região enfrentou e ainda enfrenta desafios significativos em relação à educação, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino de qualidade e à formação adequada de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. O discurso autonomista do Tocantins. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

CADERNO de Revisão do Plano Diretor de Palmas. Prefeitura Municipal de Palmas. Instituto de Planejamento Urbano de Palmas. Palmas, TO: [s.n.], 2004.



- DOURADO, Luciana Ferreira Campos. A educação no Tocantins: políticas públicas e desafios contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2012.
- DOURADO, Luciana Ferreira Campos. História da educação do Tocantins. Editora ABC, 2010.
- FERRAZ, Maria Tereza. A construção de um Estado: o caso do Tocantins. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2008.
- HANNISCH, R. Luiz. História e memória da instituição educativa Universidade Luterana do Brasil – Ulbra Tocantins (1992-2004) no contexto da construção de Palmas. Dissertação de mestrado. Palmas: PPGE/UFT, 2016.
- LIRA, Elizeu Ribeiro. Povoamento e meio ambiente no Tocantins. Goiânia: Vieira, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Santos de. A luta pela criação do Estado do Tocantins: desafios e conquistas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 9, n. 18, p. 33-45, 2017.
- PARENTE, T. G. Fundamentos históricos do Estado do Tocantins. Goiânia: UFG, 2007.
- PEMAS: Plano estratégico municipal para assentamentos subnormais. Prefeitura Municipal de Palmas. Unidade Executora Municipal. Palmas, TO: [s.n.], 2001.
- PEREIRA JUNIOR, José Luiz. História e Geografia do Tocantins. 1. ed. Palmas: IFTO, 2018.
- PÓVOA, Oscar Ribeiro. História do Tocantins. Goiânia: Editora Três Poderes, 1994.
- SANTOS, Jocyléia S., Educação e Pluralidades Culturais. São Paulo: Xamã, 2008.
- SANTOS, Jocyléia S. dos. Histórias docentes: vozes que emergem. In: APOLINÁRIO, J. R. (org.). Cenários Históricos e Educativos: Sertão, questão indígena e espaços de saber. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- SANTOS, Jocyléia S. et al. (orgs.). Instituições Educativas: histórias (re) construídas. Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2010.
- SANTOS, Jocyléia s. et al. (orgs.). Percursos Históricos da educação no Cerrado. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.
- SANTOS, Jcocyieia S.. O sonho de uma geração: o movimento estudantil em Goiás e Tocantins. Goiânia: Editora da UCG, 2007.
- SAULE JÚNIOR, Nelson. A proteção jurídica da moradia nos assentamentos irregulares. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.
- TEIXEIRA, Antônio. Problemas do Ensino no Norte do Estado. In: DOURADO, Luciana Ferreira Campos (Org.). Educação no Norte de Goiás: desafios e perspectivas. Editora PUC/GO, 2012, p. 45-67.

NOTAS

ⁱ O Hino Oficial do Tocantins foi criado por Liberato Póvoa (letra) e Abiezer Alves da Rocha (música). Na letra, o hino ressalta a luta divisionista, que foi secular, e reforça a construção de uma memória histórica acerca da criação do estado. O hino elogia a coragem, a simplicidade e a “consciência” do povo tocantinense e menciona os nomes de Teotônio Segurado e Siqueira Campos, personalidades na luta pela criação do Tocantins. Destaca, ainda, os recursos naturais do Cerrado, a “riqueza” histórica da região e a ferrenha disposição do povo em defender “até a morte” o Tocantins de qualquer ameaça (OLIVEIRA, 2017; LEI 977,1998).

ⁱⁱ O norte goiano estava marginal no processo de desenvolvimento, mas não no processo de acumulação de capital, pois este era fomentado pela nova fase sociopolítica do primeiro período republicano (1889-1930), que se propagava pelo país através de alianças entre a burguesia cafeeira do sul e as facções de classes sociais, políticas e regionais, expressas principalmente na hegemonia do poder local, o poder dos coronéis do Sertão. Com a desincompatibilização do desenvolvimento econômico do sul de Goiás, como o processo político do norte, houve a perpetuação do coronelismo, que dominou o norte goiano até a sua “superação” como prática política (LIRA, 2011, p.125).

ⁱⁱⁱ O povoamento foi muito intenso durante a primeira metade do século XVIII, um período em que se corria a notícia por toda a colônia da grande riqueza em ouro, encontrada nas minas do Tocantins. Nesse período, nasceram e foram fundados (*sic*) um grande número de arraiais dos quais se destacam: Natividade (1734), São Felix (1736), Pontal (1738), Arraias (1740), Chapada (1740), Conceição (1741), Carmo(1746). Esse sistema de povoamento foi a primeira ocupação do Tocantins. Consideramos esse período como “população do Ouro” (LIRA, 2011, p. 147).



^{iv} O conceito de Amazônia Legal foi instituído em 1953, e a demarcação desse território vem da necessidade de planejar o desenvolvimento econômico dessa região. Sua extensão corresponde a 59% do território brasileiro e abarca oito estados por inteiro (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins) e parte do estado do Maranhão, perfazendo 5,0 milhões de km². Segundo o Ipea (2013), a região da Amazônia Legal foi alterada diversas vezes em consequência de mudanças na divisão política do País e do Plano Amazônia Sustentável (PAS), lançado pelo governo federal em maio de 2013 (IPEA, 2013). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5586>. Acesso em: 23 ago. 2019.

^v Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989 – Art. 3.º. Palmas é a capital do estado.

^{vi} Conjunto de quadras (Aureny I, II, III e IV), localizadas ao sul do plano diretor e com grande concentração populacional de baixa renda. A nomenclatura das quadras foi uma homenagem do governador Siqueira Campos à sua esposa, Dona Aureny (OLIVIERA, 2017).

^{vii} O direito à moradia não deve ser interpretado em um sentido estreito ou restritivo que o iguale, por exemplo, ao abrigo fornecido meramente como um telhado sobre a cabeça ou o considere exclusivamente como um produto. Deve-se considerá-lo como o direito a viver com segurança, paz e dignidade em algum lugar. Devendo assim ser, pelo menos por duas razões. Em primeiro lugar, o direito à moradia é vinculado integralmente a outros direitos humanos e aos princípios fundamentais que servem de premissa ao Pacto. Assim, pois, “a dignidade inerente à pessoa humana”, da qual os direitos contidos no Pacto derivam, requer que o termo “moradia” seja interpretado levando em conta outras diversas considerações das quais o mais importante é que o direito à moradia deva ser assegurado a todas as pessoas, seja qual for sua renda ou seu acesso aos recursos econômicos. Em segundo lugar, a referência ao parágrafo 1.º do artigo 11 deve ser entendida não apenas como direito à moradia, mas à moradia adequada (SAULE JÚNIOR, 2004, p.102).

^{viii} A localização geográfica tanto de Araguaína quanto de Gurupi foi determinante para a supressão de ambas. Araguaína, por sofrer forte influência do sul do estado do Pará, e sul do estado do Maranhão; Gurupi, por ser fortemente influenciado pelo estado de Goiás, cujos laços políticos acabaram de ser rompidos; Miracema, apesar de se encontrar equidistante, não detinha qualquer infraestrutura (LOPES, 1996; BARBOSA, 1996).

^{ix} Significado da representação do sol na bandeira do estado do Tocantins

^x Expressão em Tupi presente na borda azul localizada na parte superior do Brasão de Armas do Estado. Na apostila digital “História e Geografia do Tocantins”, versão 1.0, 2018, do professor José Luiz Pereira Junior.

Disponível

em:

http://professorjuniorggeo.com.br/portal/wpcontent/uploads/2019/06/GEOGRAFIA_E_HISTORIA.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.



E TINHA EDUCAÇÃO NO NORTE GOIANO?

¿Y HABÍA EDUCACIÓN EN EL NORTE DE GOIANO?

AND WAS THERE EDUCATION IN NORTH GOIANO?

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a história da profissão docente no antigo Norte de Goiás, atual Tocantins, com ênfase no papel das mulheres em superar os desafios naturais da região, como o transporte fluvial e a distância dos centros de formação. A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica em livros regionais sobre a história do Tocantins e uma pesquisa de campo, que incluiu entrevistas com professoras pioneiras. O estudo é uma pesquisa em História da profissão docente, utilizando as entrevistas para obter informações sobre as diversas maneiras como as mulheres foram inseridas na vida escolar da região. As escolas confessionais desempenharam um papel importante na formação docente, onde diferentes saberes pedagógicos foram desenvolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: : Histórias da Educação, Profissão docente, Tocantins.

RESUMEN

Este artículo aborda la historia de la profesión docente en el antiguo Norte de Goiás, hoy Tocantins, con énfasis en el papel de las mujeres en la superación de los desafíos naturales de la región, como el transporte fluvial y la distancia de los centros de formación. La investigación se realizó en dos etapas: una búsqueda bibliográfica en libros regionales sobre la historia de Tocantins y una investigación de campo, que incluyó entrevistas con profesores pioneros. El estudio es una investigación sobre la Historia de la profesión docente, utilizando entrevistas para obtener información sobre las diferentes formas en que las mujeres fueron incluidas en la vida escolar en la región. Las escuelas confesionales jugaron un papel importante en la formación de docentes, donde se desarrollaron diferentes conocimientos pedagógicos

PALABRAS CLAVES: Historias de Educación, Profesión docente, Tocantins.

ABSTRACT

Este artigo aborda a história da profissão docente no antigo Norte de Goiás, atual Tocantins, com ênfase no papel das mulheres em superar os desafios naturais da região, como o transporte fluvial e a distância dos centros de formação. A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica em livros regionais sobre a história do Tocantins e uma pesquisa de campo, que incluiu entrevistas com professoras pioneiras. O estudo é uma pesquisa em História da profissão docente, utilizando as entrevistas para obter informações sobre as diversas maneiras como as mulheres foram inseridas na vida escolar da região. As escolas confessionais desempenharam um papel importante na formação docente, onde diferentes saberes pedagógicos foram desenvolvidos.

KEYWORDS: History of education, Teaching profession, Tocantins.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata as histórias da profissão docente no antigo Norte de Goiás, atual Tocantins. Enfatiza o papel feminino na superação dos desafios naturais da região tais como transporte fluvial, distância dos centros de formação de professores para cursar o magistério e/ou outros cursos de capacitação docente.

Para consecução deste trabalho a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira compreendeu na consulta aos livros regionais sobre história do Tocantins. Em seguida, deu-se a pesquisa de campo, entrevistas com professoras.

Trata-se de uma pesquisa em História da profissão docente utilizando as entrevistas realizadas com as professoras pioneiras no magistério tocantino. Por meio das “ histórias de vida” obtivemos informações sobre as múltiplas práticas de inserção da mulher no cotidiano escolar do antigo norte de Goiás, atual Tocantins. As escolas confessionais foram importantes centros de formação docente onde foram configurados distintos saberes pedagógicos.

As escolas confessionais propiciaram ao sertanejo tocantino a oportunidade de aquisição de conhecimento letrado. Acreditamos que essas novas linguagens ajudaram a perpetuação dos lugares e das funções femininas naquela sociedade. No pedido de prestação de contas dos bens do “estado físico e moral da Órfã Regina Regis de Abreu” fica explícito a educação mais apropriada para a mulher naquele período:

Declarou o tutor esta a predita Órfã com a idade de dozes anos incompletos que permanece em companhia e poder de sua avó paterna, Maria Joaquina Nunes, que esta com natural amor e amizade, por cuja para dar-lhe uma educação que se tem a desejar encluído-a nos dogmas da Santa Religião que professa e nas prendas indispensáveis a economia doméstica análogos ao seu sexo. Que na instrução literária, tem tido Órfã pouca aplicação, nem só por faltar no lugar pessoas habilitas para o ensino como mesmo por não gozar ella perfeita saúde para aprender ou ser achacada de Bronquite, vem a Órfã apresentando boa moralidade e inteligência. **(grafia original)**ⁱ

Este relato permite-nos compreender a influência dos valores religiosos que permearam os processos educacionais, cultivando no ser feminino a docilidade e a obediência. As formas de controle exercidas sobre a mulher no início do século XX faz-nos entender a relação existente entre as intenções pessoais femininas e as imposições sociais, formando assim um jogo dual entre as intenções individuais e sociais. Essa dualidade é percebida através da aceitação passiva tida como natural. O senso comum social afirma tal dualidade caracterizando a mulher como um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinado à vida doméstica, aos cuidados do marido e da família.

O magistério como profissão, a educação e o voto foram temas de luta das mulheres ao longo dos séculos, e especialmente no século XX. Neste sentido analisar as histórias docentes significa interpretar o silêncio das mulheres educadoras nos diferentes processos de reinvenção do estado nacional e local. *Histórias da profissão docente no Tocantins* é uma pesquisa centrada na história oral de mulheres nos diferentes processos de reinvenção da história no cotidiano e na sala de aula.

Contando histórias....

Já era noite quando um grupo de moças da Primeira Igreja Batista de Vitória (ES) atravessou o largo portão que limitava o cais do porto. A conversa era animada, enchendo de notas alegres a semiobscuridade reinante. De longe em longe um poste iluminava fracamente o ambiente.

Ao centro trajando simplesmente, iam duas jovens missionárias que seguiam para o interior pátrio a fim de cumprir sua missão, testemunhar Cristo através da Junta de Missões Nacionais. Beatriz Silva orientava a conversa. Seu primeiro



período de atividades no sertão (antigo Norte de Goiás) a tornava alvo da curiosidade de todos. Uma garota ia ao seu lado, silenciosa, timidamente segurando uma de suas mãos.

Pararam. Ali estava o navio, da linha Itas, com suas lanternas vermelhas prevenindo sua presença. Começaram as despedidas. Abraços, votos de bênçãos incontáveis no serviço... palavras de gratidão.

A garota sensivelmente emocionada abraça a jovem missionária e lhe diz:

_ Dona Beatriz, eu queria tanto ir trabalhar com a senhora...

_ Um dia você vai garota. Você ainda precisa estudar mais, se preparar. Um dia você vai...

Era janeiro de 1942.

Somente seis anos depois estas palavras se concretizaram. A garota chegou ao campo missionário e trabalhou dois anos em Carolina (MA), 80 léguas distante de Tocantínia(GO), sede do trabalho de Beatriz Silva. Depois foi trabalhar com a Escola dali. Realmente aqui começa nossa história...(GONÇALVES, 196x).Essa é a história de Margarida, de Beatrizde todas as mulheres que foram professoras, sacerdotisas no sertão do Brasil Central Brasileiro, o nortão goiano. Região inóspita, aonde só o barco a motor podia chegar. Rincão onde apenas o lombo do burro podia cortar. Mulheres devotas que seguiam um ideal, o de divulgar sua religião a todos os nortenses que precisassem de fé, de amor e de esperança. Esperança de uma mensagem redentora, de uma escola onde pudesse colocar os filhos para estudar, esperança de futuro melhor.

Memórias

Concentremo-nos agora, fechemos os olhos, remontemos o curso do tempo tão longe quanto nos seja possível, tanto quanto nosso pensamento possa se fixar em cenas ou pessoas das quais conservamos a lembrança. (HALBACHS, Maurice.1990)

A memória dos meus pais foi um dos elementos constitutivos para minha visão histórica. E, mais ainda, pelo contato com uma memória dos tempos de infância, que projeto neste artigo, narrando a trajetória de professoras, mulheres que marcaram a minha juventude: Marcolina Magalhães, Beatriz Silva e Margarida Gonçalves.

Em abril de 1971, a convite da Junta de Missões Nacionais (JMN)ⁱⁱ, chegava a Transamazônia (Marabá, PA) o casal José Batista Freitas Santos e Josefa Santana dos Santos, missionários da denominação Batista. O desafio era pregar o Evangelho com recomendações do Secretário Executivo da Convenção Batista Brasileira (CBB) Pastor Samuel Mitt(2001,p.28): “ [...] *Caberá aos irmãos a tarefa de alargar-lhes os horizontes para a visão do mundo necessitado de Cristo*”.

No ano seguinte, a JMN transfere os obreiros para a cidade de Araguatins, norte de Goiás. Um Simpósio de Missões, no Rio de Janeiro apontou o ponto básico da filosofia missionária para o período: a expansão missionária através da evangelização. Dezembro de 1974 foi um marco na história dos batistas. Cento e duas pessoas de todo o país percorreram a Transamazônica, entre Marabá e Itaituba (PA), evangelizando de sítio em sítio. Este método, de evangelismo pessoal foi intitulado Operação Transtotal, sinônimo de Transamazônica, rodovia que corta a região amazônica.

José Batista continua a operação evangelística na Transamazônia na liderança da operação *Transtotal*. As viagens eram constantes. As estradas pareciam trilhas, a guerrilha do Araguaia enfrentava o governo militar e a malária proliferava nos rincões do norte. Contexto difícil para os recém-chegados missionários.

Ao completar cinco anos na missão, fizeram um culto de gratidão, com a presença das autoridades araguatinenses. Josefa integrada na comunidade, participava de encontros com as senhoras da cidade nos cursos de culinária e reuniões da sociedade feminina, na Primeira Igreja Batista de Araguatinsⁱⁱⁱ. Como resultado do trabalho realizado por estes missionários foram organizadas três igrejas no Pará, a de Marabá, a da Palestina, e, posteriormente, em 30.07.1978, a de São Domingos do Araguaia. Nesta última conheci Marcolina Magalhães, num dia ensolarado de novembro de 1977. A congregação estava reunida no quintal para comemorar meu aniversário de sete anos, o bolo era de papelão confeccionado pela missionária Gedília e outras companheiras de trabalho, Mirtes e Marta. Bacolina, como era conhecida pelas crianças, distribuía balas, doces e os participantes em volta da mesa cantavam os *Parabéns*.



Como diz Halbachs (1990) “que as lembranças de um grupo religioso lhes sejam lembradas pela visão de certos lugares, localização e disposição dos objetos, não há do que se espantar.”

Este foi o meu contato com a primeira missionária batista do Vale do Tocantins, nomeada pela JMN, em 1932, para a cidade de Porto Franco. Alexandre Silva (1980, p. 24) conta com detalhes sua chegada ao sertão:

Em fevereiro de 1932, fui a Tucuruí, no Pará, receber a primeira professora destinada ao campo Tocantino. Após uma semana de espera, vi, com alegria, chegar esta que viria a se tornar num dos mais queridos nomes para os batistas brasileiros – Marcolina Magalhães. A viagem de volta transcorreu sem incidentes, mas o comandante nos deixou dois quilômetros abaixo de Porto Franco, o que nos forçou a deixar a bagagem oculta no mato a beira do rio e voltar a pé até a cidade. Para D. Marcolina foi uma surpresa agradável encontrar casas de telha e gente “alinhada”. Fiquei contente com a impressão que a cidade lhe causou. Apesar de suas deficiências, o sertão conquista a gente e entristece-me pensar que, ainda hoje, há quem pense que no interior só há cobras, índios e gente ignorante.

Em Porto Franco, Marcolina dirigiu a escola batista com apenas quatorze alunos. Um pequeno começo, mas os alunos se multiplicaram bem como as conversões. A “nova religião,” como era conhecida, a que reunia os protestantes batistas, conquistava adeptos. No final da década de 1940, foi para Carolina, no Maranhão, onde atuou como professora de Evangelismo. Essa localidade tinha o Instituto Teológico Batista, escola de formação de missionários para a região.

Em 1925, o missionário americano Lewis Malen Bratcher realizou a primeira incursão missionária pelos Vales do Tocantins e Araguaia, e sob sua coordenação a atuação da JMN passou a ser orientada por uma filosofia de ação bem definida. Sua grande ênfase foi o interior do Brasil, principalmente o Vale do Tocantins. Entre as realizações deste período, destaca-se a evangelização dos índios, com a nomeação dos missionários Zacarias e Noemi Campello, 1927, e Francisco e Beatriz Collares, em 1929, para a aldeia dos índios Kraôs. (PEREIRA, 1985, p. 173)

Com Bratcher, a JMN teve como meta principal evangelizar o povo que habitava o interior do Brasil, oferecendo uma formação escolar básica para o sertanejo. Com esta filosofia, fundou escolas, dentre elas a de Porto Franco (MA) sob a direção de Marcolina Figueira Magalhães.

A presença crescente de mulheres nas escolas e outros espaços públicos revelavam que a luta por destinos diferentes daqueles até então prescritos para elas, começava a operar mudanças em suas expectativas. A reivindicação por escolas, direito ao voto e outras prerrogativas de cidadania, passou a despertar a atenção de representantes de diferentes segmentos sociais, políticos e religiosos. (PROJETO HISTÓRIA, 1981, p. 48)

Na denominação batista, as missionárias fundavam igrejas, realizavam cultos, faziam trabalhos de evangelismo com crianças e adultos, mas não podiam celebrar a Ceia do Senhor^{iv} e batismos. Foram ‘quase pastoras’ embora não lhes fosse outorgado este título.

Por razões diversas, a Igreja restringiu severamente até o fim da era primitiva a esfera da ação feminina (...) Os principais reformadores pouco fizeram para modificar a situação, a despeito do exemplo dos Valdenses (século XII); mas os /amigos (Quacres), do século XVII, prestigiaram os ministérios femininos. As igrejas protestantes no Brasil herdaram, em geral, a atitude dos reformadores, particularmente quanto à pregação e a ordenação para o ministério pastoral. (Reily, 1993, p. 383)

Neste contexto, a emancipação feminina se dará por meio da profissionalização da profissão docente, tão útil e necessária ao sertão do norte de Goiás. Dispondo de conhecimento interdisciplinar, as missionárias desempenharam funções de evangelistas, ou seja, sacerdotisas em primeiro lugar, mas atuavam em áreas afins como professoras, enfermeiras, conselheiras e legisladoras. Para reforçar o trabalho nesta região, foram designadas mais duas obreiras para ensinar os princípios batistas e dirigir escolas, no ano de 1936: Beatriz Rodrigues da Silva, em Piabanha, atual Tocantínia (TO) e Lígia de Castro, em Carolina (MA).



Conheci Beatriz Silva nas Convenções Batistas Estaduais^v onde ela estava sempre presente com seu instrumento musical, um órgão portátil, de onde se ouvia a melodia dos hinos do Cantor Cristão. Compôs vários hinos, inclusive o do I Congresso da Mocidade Batista do Tocantins (COMBATO), realizado em 1975, na cidade de Tocantínia. Originária do Rio de Janeiro, a vocacionada se destinou a Piabanha, numa viagem de 33 dias. A futura Tocantínia, que foi elevada a categoria de município em 1953, às margens do Tocantins, tinha uma rua com casa de tijolo e telhado branco. Mesmo numa localidade com dificuldades de infraestrutura, o intuito era iniciar a evangelização através da Escola Batista.

Margarida Lemos Gonçalves narra a trajetória de Beatriz com uma reverência, dedicada à amiga e companheira de trabalho:

Os pais de Beatriz enviaram uma carta para JMN falando do anseio missionário de sua filha quando ela tinha 26 anos. Nesse período foi morar na casa de L. M. Bratcher e estudar na Casa de Obreiras na rua Conde Bonfim. Saiu do Rio de Janeiro no dia 2 de janeiro de 1936 e chegou a Vila Piabanha no dia 28 de janeiro. Não havia linhas aéreas para esta região. O transporte era o barco. Em Piabanha encontrou Pr. Zacarias Campelo e sua esposa Orfisa Campelo. Morou num quatinho com esses irmãos. (GONÇALVES, 2002)

A escola batista surgiu tanto da reivindicação de alguns moradores como também da ausência de entidades de ensino. Oscar Sardinha vendeu um imóvel para Beatriz visando ter uma professora para o ensino dos filhos. A dívida seria amortizada à medida que os alunos quitavam as mensalidades. A escola tornou-se um núcleo de propagação do evangelho cristão. Para melhorar a docência, a União Feminina Batista do Brasil^{vi}, doou a importância de vinte mil réis.

Conforme cadernos de diários da época, havia no primeiro dia de aula 28 alunos. Concomitantemente com a prática docente, Beatriz iniciou visitas às aldeias xerentes e a cidade de Bela Vista, atualmente Miracema.

Gonçalves (2002) enfatiza a importância político-social e religiosa da instituição educacional ao afirmar que:

Algumas lideranças políticas estaduais estudaram no Colégio Batista de Tocantínia. Beatriz foi Secretária Executiva da Convenção Batista do Médio Tocantins. No período em que existiam duas convenções batistas: uma em Tocantínia e outra em Carolina. O motivo da divisão foi a distância geográfica e a dificuldades de transporte. Para chegar a Tocantinópolis demorava-se 5 dias. Os batistas já denominavam esta região de vale do Tocantins antes do acirramento da luta separatista na década de 1950.

Silêncio

Desde os primórdios da história do Brasil colonial é possível detectar o processo de aprisionamento pelo qual passaram as mulheres. No antigo norte de Goiás, a condição feminina que então se organizava às margens do Tocantins, herdava este espólio de tradições, ou seja, a falta de uma cultura letrada. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. As letras representavam a adesão à cultura portuguesa. Os letrados tinham a função de resguardar os valores da sociedade lusitana. As vozes femininas só deveriam ser ouvidas no ambiente familiar da casa e no território da maternidade, a procriação.

Os dominicanos chegaram a Porto Nacional, cidade do norte goiano, em 30 de agosto de 1904, com um educandário particular, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Viajando em batelão^{vii}, a escritora, Adozinha, ao lado do tio, padre e deputado, Carvílio Luso, recorda que no dia 06 de julho de 1905 saiu do porto de Carolina para Porto Nacional, onde foi internar-se como aluna do supracitado colégio, permanecendo até 1912, ano em que foi diplomada professora.

Otávio Barros enfatiza que no início do século XX, Porto Nacional e Carolina transformaram-se em centros irradiadores de saber para a juventude tocantina: “o desenvolvimento intelectual de Porto Nacional veio com a missão religiosa dos dominicanos franceses, que souberam adubar aquela cidade, transformando-a em foco irradiador da cultura humanística”. (SILVA, 1996, p.128)

O portuense Francisco Ayres da Silva concluiu o curso de Medicina no Rio de Janeiro e logo em seguida foi nomeado instrutor público, em 1904. Cinco anos depois, ou seja, em 1909, o governo do Sul de Goiás resolveu extinguir as escolas públicas de Porto e Paranã. (SILVA, 1996, p.129)



Práticas: críveis e memoráveis

A ausência de hospitais e instituições sociais proporcionaram a atuação dos batistas na assistência social. A liderança feminina foi necessária para dar soluções à vida cotidiana das mulheres sertanejas. Em 1938, foram solicitados os dispensários médicos, ambulatórios que atendiam a população. Para assumir o setor de enfermagem, foi designada a missionária Sarah Cavalcante que atuou em Pedro Afonso (GO).

Com a necessidade de novas metas no trabalho de evangelização, criaram os Institutos de Treinamento de Obreiros, buscando dar melhor capacitação teológica para os missionários. Em 4 de abril de 1944, foi criado o Instituto Teológico Batista de Carolina (MA), melhorando a formação educacional e religiosa no sertão.

O trabalho missionário feminino estava consolidado. Em 4 de novembro de 1948, é enviada ao norte a missionária Margarida Lemos Gonçalves. Ela relata sua impressão sobre o sertão:

Deixei minha cidade Rio de Janeiro, meus pais, meus amigos e minha igreja e fui para São Paulo. E de lá para Carolina no Maranhão. Peguei o Trem da Central do Brasil e pela manhã estava em São Paulo. Fomos no avião da Pan air, um DC3 que sacudia muito, para Carolina. Achei bonito o Tocantins. Era novembro época de chuva. Morei com uma obreira muito operosa Percides de Freitas, sobrinha de D. Aída de Freitas. Ali comecei meu trabalho junto ao Instituto Batista de Carolina. Uma das minhas companheiras era Marcolina Magalhães, professora de Evangelismo do Instituto. (GONÇALVES, 2002)

Margarida e Beatriz realizaram inúmeras viagens a cavalo, visitando aldeias e atendendo sempre que possível às necessidades materiais e imateriais (espirituais) dos convertidos. Para estas viagens, levavam carne de sol, farinha, açúcar e café. O deslumbramento pelo rio Tocantins e a cultura local é uma característica presente na entrevista. Margarida enfatizava que a comida sertaneja era saborosa, o piqui se tornou prato predileto.

Na versão de Margarida elas foram definindo estratégias para as visitas para melhor divulgação do evangelho:

As mulheres eram muito carentes, dávamos aconselhamento para casais, orientações para criar filhos. Fizemos até um parto. E assim nós atuávamos como enfermeiras práticas. Para os tocantinos éramos muito sabidas. Pois só nós tínhamos o nível de segundo grau e o curso teológico. (GONÇALVES, 2002)

Com a morte de Bratcher, em 1953, assumiu interinamente a JMN a missionária Letha Myrtle Saunders, primeira mulher a desempenhar esta função na Convenção Batista Brasileira. As escolas e outras instituições sociais foram mantidas por projetos de fazendas para o seu sustento.

Em 1960, a Junta de Missões Nacionais foi reconhecida como utilidade pública pelo Governo Federal. Com a ênfase do governo em assumir a educação, e as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, sobre o ensino no território brasileiro, a Convenção Batista Brasileira aprovou a decisão da Junta de manter algumas escolas, transferir outras para igrejas que assim quisessem, ou grupos de pessoas, e fechar as demais.

Vozes do ensino

O movimento de 1930 foi interpretado durante muito tempo como a tomada de poder por um grupo social específico, a burguesia industrial. Hoje, os autores concordam em considerá-lo como um movimento heterogêneo do ponto de vista de suas bases sociais e de suas aspirações. Da parte dos revolucionários havia um inimigo comum, as estruturas “carcomidas” mantidas pela oligarquia cafeicultora da Primeira República. (HILSDORF, 2003, p. 92).

Maximiano da Mata Teixeira relata o cotidiano escolar neste período, segundo o cronista o grupo escolar foi invenção da Revolução de 30. Para enfrentar as despesas, o Estado criou a taxa escolar. Só havia a escola primária. Uma para cada sexo:



Aos oito anos incompletos comecei a freqüentar a Escola Primária. Na hora da tabuada, os alunos em fila, com os mais sabidos castigando os mais atrasados, na palmatória. Outro castigo era obrigar o aluno a desfilar de quatro, em frente dos colegas, com o aluno mais inteligente escanchando em seu lombo, enquanto um terceiro, agitando um bernal com milho, humilhava o aluno faltos: “ Toma! Toma. [...] As mulheres exerciam suas atividades no lar. Minha avó, Ana Emília, que veio corrida da seca no Ceará, era uma artista no manejo dos bilros em sua almofada de rendas. (SILVA, 1996, p.129)

O escritor Osvaldo Pova, tocantinense do Duro, hoje Dianópolis, analisa a educação humanística na formação da sociedade tocantina:

Desde o Brasil Colônia, o progresso da cultura encontrou obstáculos de toda natureza. Era comum os próprios pais levantarem objeções à educação das filhas, que deviam permanecer analfabetas....Os professores eram autodidatas e possuíam uma pequena biblioteca, onde os livros de Leis ocupavam posição de destaque.(*Ibidem, Op.cit*)

As mulheres construíram “vozes no ensino” no norte de Goiás. Marcolina foi considerada a pioneira no setor de nomeação para função de missionária. Beatriz assumiu como Secretária Executiva no período de divisão das Convenções Batistas, na década de 1960. Margarida atuou como diretora do Colégio Batista de Palmas, sendo líder influente na sociedade tocantina.

Convém destacar, porém, que outras professoras colaboraram na implantação de escolas batistas no antigo norte de Goiás, atual Tocantins, como Dilene Nascimento Rodrigues, Dinalva Queiroz, Tilda Evaristo, Lívia Klawa, Jamim Peixoto, Lúcia Margarida, Dudu Costa, Vanda Braidotti Krieger, Eunice e Zezita Cunha. Algumas tiveram funções de diretoras, professoras, evangelistas, enfermeiras, musicistas, tradutoras e, sobretudo, plantando igrejas, mantendo laços de solidariedade com a comunidade e sistematizando o trabalho de evangelização.

Reconstruindo parte da memória dos meus antepassados, da minha própria história, trouxe também à lembrança, a importância religiosa e cultural destas professoras vinda de regiões diferentes do país, que deixaram centros urbanos desenvolvidos por uma região inóspita do Brasil, onde a vida era e ainda é castigada pela pobreza. Essas mulheres souberam construir histórias e deixaram para a minha própria história e para a história da região práticas críveis memoráveis.

O magistério como profissão, a educação e o voto foram temas de luta das mulheres ao longo dos séculos, e especialmente no século XX. Neste sentido analisar estas histórias docentes significou interpretar o silêncio para compreender as vozes que emergem. O estudo centrou-se na história oral de mulheres nos diferentes processos de reinvenção da história no cotidiano e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. Souza (Org). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU.2002.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994

GONÇALVES, Margarida Lemos. *Entrevista concedida a Jocyleia Santana dos Santos. Palmas (TO)*, 20. jul. 2002

_____) *A que faz feliz*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista.1962

HALBACHS, M.. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/RT.1990

HILSDORF, Ma L. Spedo) *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003

KARNAL, Leandro. (org) *Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.2003

MATHIAS, M. *Mais que um desafio*. Rio de Janeiro: Juerp, 1982.



- MONTENEGRO, A. T *História oral e memória: cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto.1994
- MITT, S) *A Pátria para Cristo*. (S.1.:s.n.).2001
- PROJETO HISTÓRIA*: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo.1981
- PARENTE, Temis Gomes. *O Averso do silêncio: vivências cotidianas das mulheres do século XIX*. Goiânia: Editora UFG. 2005
- PEREIRA, J.R) *História dos Batistas no Brasil: 1822-1982*. Rio de Janeiro: Juerp.1985
- REILY, D. A. *História Documental do protestantismo no Brasil*. São Paulo: ASTE, 1993.
- SANTOS, J.S; OLIVEIRA, J.S.S.M ;FREITAS,J.B.; SANTANA,F. S.*História da Educação em instituições escolares confessionais no Tocantins (1871-2003)*. In: SANTOS, Jocyléia Santana; CARRIJO, Orlanda Melo; CABRERA, Olga(orgs) *Instituições Educativas: histórias reconstruídas*. Goiânia: Ed. Da PUC de Goiás. P. 81-100.2010.
- SILVA, A. *Evocações*. Rio de Janeiro: Juerp.1980
- SILVA, Otávio Barros. *Breve História do Tocantins e de sua gente: uma luta secular*. ARN/BSB: FIETO/ Solo Editores. 1996

NOTAS

ⁱ PARENTE, Temis Gomes. *O Averso do silêncio (vivências cotidianas das mulheres do século XIX)*. Goiânia: Editora UFG, 2005. p. 74.

ⁱⁱ A abreviatura JMN será utilizada ao longo do texto.

ⁱⁱⁱ No dia 22 de abril de 1927 foi organizada a primeira Igreja Batista do norte de Goiás (denominado pelos batistas como Vale do Tocantins) em Araguatins com cinco membros: Maria Pimentel, Feliciano Silva, Maria Borges de Arruda, Euridice e Pastor Alexandre G. Silva.

^{iv} Ceia ou Ceia do Senhor são os nomes usados para a cerimônia instituída por Cristo quando estava, por poucas horas, neste mundo com os discípulos (I Cor 11,24). Como o batismo, a ceia é uma ordenação, não tem valor sacramental (Mt 28.19)

^v Os batistas brasileiros organizaram, no dia 22 de junho de 1907, na Bahia, a Convenção Batista Brasileira, cuja finalidade é, de acordo com o Art. 3. Do Estatuto, “coordenar o trabalho geral das igrejas batistas que com ela cooperam, buscando desenvolver a obra da evangelização no país e fora dele, a beneficência, a educação e a literatura cristã”. A convenção não legisla para as igrejas. Não é um órgão hierárquico controlador, pois, consoante o Parágrafo Único do Art. 3. “a Convenção Batista Brasileira não exerce nenhum poder jurisdicional ou legislativo sobre as igrejas; apenas dirige os trabalhos que mantêm e recomenda as igrejas à maneira pela qual poderão cooperar com esses trabalhos.

^{vi} Órgão da Convenção Batista Brasileira fundado em 1908 com a denominação de União Missionária das Senhoras Batista do Brasil. Em 1963 passou a chamar-se de União Feminina Missionária Batista do Brasil abrangendo senhoras, moças e meninas

^{vii} Barco de madeira, com motor de popa



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA TOCANTINA: O COLÉGIO BATISTA DE TOCANTÍNIA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA AMAZONAS TOCANTINA: EL COLEGIO BATISTA DE TOCANTÍNIA

HISTORY OF EDUCATION IN THE TOCANTINA AMAZON: THE BAPTIST SCHOOL OF TOCANTÍNIA

BORGES, NÁDIA FLAUSINO VIEIRA

Mestre em Educação - UFT

E-mail: nadiaflausino@uft.edu.br

RESUMO

O artigo aborda a história do Colégio Batista do Tocantins, situado na antiga região norte goiano. A pesquisa segue os passos: fundamentação teórica sobre instituições educativas, análise de documentos e construção da narrativa com base nos relatos de ex-alunos. Discute-se a influência sociocultural da escola na cidade e no estado, destacando sua confessionalidade desde 1936. Para atingir seu objetivo, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo (entrevistas). A metodologia utilizada nas entrevistas foi a história oral, inspirada em Verena Alberti e Sebe Meihy. A fundamentação teórica baseou-se em Justino Magalhães e outros estudiosos das instituições educativas. A partir dos dados coletados, conclui-se que o colégio contribuiu para a formação de lideranças estaduais e nacionais, além de promover reflexões sobre a confessionalidade no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: : Instituição Educativa; História Oral; Tocantins.

RESUMEN

El artículo aborda la historia del Colégio Batista do Tocantins, ubicado en la antigua región norte de Goiás. La investigación sigue los pasos: fundamentación teórica sobre las instituciones educativas, análisis de documentos y construcción de la narrativa a partir de relatos de exalumnos. Se discute la influencia sociocultural del colegio en la ciudad y estado, destacando su confesionalidad desde 1936. Para lograr su objetivo se realizaron investigaciones bibliográficas, documentales y de campo (entrevistas). La metodología utilizada en las entrevistas fue la historia oral, inspirada en Verena Alberti y Sebe Meihy. La fundamentación teórica se basó en Justino Magalhães y otros estudiosos de instituciones educativas. De los datos recolectados se concluye que la escuela contribuyó a la formación de líderes estatales y nacionales, además de promover reflexiones sobre la confesionalidad en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVES: Institución educative, Historia Oral, Tocantins.

ABSTRACT

The article addresses the history of Colégio Batista do Tocantins, located in the former northern region of Goiás. The research follows the steps: theoretical foundation on educational institutions, analysis of documents and construction of the narrative based on reports from former students. The sociocultural influence of the school in the city and state is discussed, highlighting its confessionality since 1936. To achieve its objective, bibliographical, documentary and field research (interviews) were carried out. The methodology used in the interviews was oral history, inspired by Verena Alberti and Sebe Meihy. The theoretical foundation was based on Justino Magalhães and other scholars of educational institutions. From the data collected, it is concluded that the school contributed to the training of state and national leaders, in addition to promoting reflections on confessionality in the school environment.

KEYWORDS: Educational Institution; Oral History; Tocantins.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito historiar a instituição educativa, Escola Batista de Tocantínia (TO) através da memória dos professores, dos alunos e dos funcionários. O recorte temporal escolhido foi o período de 1936 a 2010. Dentre os objetivos específicos busca-se identificar o motivo da implantação desta instituição escolar no contexto de criação da cidade de Tocantínia e a consolidação da denominação religiosa Batista no norte goiano, atual Estado do Tocantins.

Na pesquisa bibliográfica utilizaram-se os autores que tratam de instituições educativas tais como: Noselha (2009), Nunes (2006), Sanfelice (2007) e Justino Magalhães (2004) que no livro *Tecendo nexos: história das instituições educacionais* enfatiza as instituições educacionais como espaços de transformação do indivíduo.

E isso traz consigo uma carga sócio/cultural, acontecendo a partir da discussão educação/ação, informações do contexto cultural e social ao epistemológico; a educação/conteúdo que é o conhecimento epistemológico propriamente dito e a educação/produto sendo o resultado do processo educativo.

Para a aplicação da metodologia da História Oral adotou-se Verena Alberti (2005) Santos (2008), Minayo (2001) e Triviños (1987). Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas buscando compreender a história oficial registrada nos documentos da Escola e a história narrada nas entrevistas dos sujeitos investigados. Os sujeitos entrevistados foram ex-professores da unidade escolar, ex-alunos e ex-funcionários. As entrevistas seguiram os procedimentos previstos de identificação de testemunhas, construção de roteiro de perguntas, termo de consentimento livre e esclarecido e análise dos depoimentos.

Os documentos utilizados foram: diários de professores, atas de exames, boletins de frequência e de avaliações, regimento interno, atos disciplinares, a relação dos alunos matriculados, as fotografias da unidade escolar, os recortes de jornais do antigo norte goiano sobre a Escola, o documento de criação do Grêmio Estudantil da Escola. Também foram realizadas entrevistas com ex-alunos do Colegio Batista. Os profissionais que contribuíram com a consolidação do Escola Batista de Tocantínia demonstraram em suas falas que não foi fácil a tarefa de ensinar, de trabalhar no início da cidade, mas que se sentem recompensados quando enumeram os ex-alunos que se tornaram influenciadores e líderes no Tocantins. Para os sujeitos desta história, a Escola Batista foi um projeto educativo que ajudou na construção do Estado do Tocantins.

CONCEITUANDO INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Entender que as instituições de ensino, as instituições educativas e instituições escolares fazem parte de um contexto social e histórico e que são marcadas por um período temporal, é essencial para compreendermos o que elas são e que fazem história e por consequente criam uma cultura, a cultura escolar. O que “envolve o conjunto do fazer escolar, aquele que determina o que ensinar, o que inculcar, os fins a atingir, mais especificamente, o que transmitir. A escola faz e transmite cultura, por meio de seus conteúdos culturais”. (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002). O que possibilita a criação de uma identidade institucional.

De acordo com Saviani (2005 p. 29), as instituições de ensino são criadas a partir da necessidade de se sistematizar e formalizar técnicas de aprendizagem “a institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas”.

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas (SAVIANI, 2005, p 29).



Nessa mesma conjuntura, Magalhães (2014) traz-nos que a necessidade da institucionalização das práticas educativas, culminou na criação das instituições educativas, ela é vista como um processo de conversão de uma instância organizacional em uma instituição de existência “a relação existencial dos atores e dos sujeitos torna-se educativa nesta dialética evolutiva e complexa do “estar” para “ser”. O momento educativo é um momento instituinte” (MAGALHÃES, 2004, p. 38).

Ao longo dos séculos passaram por inúmeras transformações, tanto no que se refere a parte arquitetônica e estrutural, assim como na pedagógica e organizacional. Para Saviani (2005 p. 28) elas foram criadas pelo homem e para o homem apresentando-se como: “[...] uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer”.

Para tanto, Saviani (2005) reafirma a concepção de Magalhães (1998, 1999, 2004) e Oliveira e Gatti Junior (2002) acerca da sua função, sendo esta, necessariamente social.

As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (SAVIANI, 2005, p.28).

Ainda de acordo com Magalhães (2004), por serem sociais cria-se uma formação que ele chama de triangulação clássica, que nada mais é que a relação estabelecida e criada entre “[...] a estrutura do educando/aluno/sujeito, a estrutura do educador/professor/agente e a estrutura dos conteúdos”. (MAGALHÃES, 2004, p.40). Assim, formando a complexidade educacional que caracterizam uma instituição educativa.

Nas comunidades primitivas, o papel de ensinar era realizado de maneira informal, focando em transmitir conhecimentos para subsistência e sobrevivência da comunidade. Assim, as primeiras instituições de ensino surgem na Grécia com o objetivo de capacitar e formar homens da classe dirigente.

Formar o homem das classes dirigentes era o ideal da educação grega. O professor não deveria ensinar de acordo com suas concepções, mas de acordo com a exigência da sociedade, devendo formar os futuros governantes e ocupantes dos altos cargos. O mestre filósofo era o responsável pela educação dos seus discípulos, em geral cinco e geralmente ensinava política, artes, aritmética e filosofia. (SALES, p. 2020).

Na Idade Média, esse papel foi repassado aos mosteiros, cabendo a igreja a função social de ensinar, estando apenas a população abastada apta a tal instrução. A partir da necessidade de mão de obra qualificada, surgem as primeiras instituições escolares voltadas para a classe proletária. (SALES, 2020).

Com o desenvolvimento do comércio é que surge a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A burguesia estimula uma escola com ensinamentos práticos para a vida e para os interesses da classe emergente. Portanto, o aparecimento da instituição escolar está diretamente ligado ao aparecimento e desenvolvimento do capitalismo. (SALES, 2020).

Assim, o processo de institucionalização das instituições educativas escolares ocorreu com o intuito de substituir o enquadramento familiar e religioso, estabelecendo uma relação entre as memórias e a cultura de uma sociedade.

A institucionalização da educação escolar como processo histórico, desenvolve-se em várias fases, culminando quando a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa identitária, associada a uma influência determinante na realidade. Na sua gênese como no seu desenvolvimento, a institucionalização é uma



fase no processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta da função instituinte que se consolida na instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 39).

Em função disso, possibilitando a criação de uma pedagogia escolar ou pedagogia institucional a partir do processo histórico e construção dos conhecimentos que emancipa. Dessa forma, a relação educativa polariza a educação cultural de uma sociedade, estando uma instituição escolar diretamente ligada a identidade de um povo, de uma população e que cria também a identidade institucional, interligando-se e relacionando-se. Possibilitando uma complexa relação existencial de todos os sujeitos e atores, o que para Magalhães (2004) permite uma dialética evolutiva e complexa do estar para o ser em um processo construtivo duradouro.

No Brasil, a educação escolar teve seus primórdios junto com a vinda dos jesuítas para catequisarem os índios, mas especificamente em 1549, tendo em Salvador na Bahia o registro da primeira instituição, chamada de Colégio de Salvador na Bahiaⁱ dedicada especialmente a formação da elite da época, ela fora criada pela Companhia de Jesusⁱⁱ. De acordo com Sales (2020), somente no século XIX que chegou ao Brasil a educação pública, até então a mesma era disponível para alta sociedade, mais precisamente em 1772, a partir da reforma denominada Pombalina, oriundas das ideias de Marques de Pombal.

Somente com a vinda da Família Real para o Brasil, é que a educação teve um impulso, mas especificamente no início dos anos de 1808. Através da criação das primeiras Faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiroⁱⁱⁱ e Academia Imperial de Belas Artes, que de acordo com site do Ministério da Administração Pública Brasileira (2020), o MAPA teve seu início em 1816, através de um Decreto Imperial com o projeto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Já, as primeiras escolas primárias foram implementadas a partir da Lei sobre o Ensino Elementar que dizia em seu art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1827).

Como assegura Menezes (2020), outro fator relevante para a história da educação brasileira, no período republicano, ocorreu em 1920 com a criação do Movimento Escola Nova que tinha suas ideias embasadas nas concepções psicológicas e biológicas, distanciada da educação tradicional da época, tendo no Brasil um de seus líderes Anísio Teixeira.

No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas idéias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros (MENEZES, 2020).

De acordo com Meneses (2020), nesse período foi definido que os alunos seriam divididos em turma de maneira seriada, visando uma aprendizagem mais igualitária, por trabalhar com faixas etárias. Em 1930, é fundado o Ministério da Educação e suas respectivas secretarias e em 1940 a educação secundária desenvolve-se e nesse mesmo ano é introduzida na Constituição de 1934, como um direito da população.

No período militar teve a criação da LDB, em 1961, que possibilitou que os estados e municípios pudessem organizar o sistema de ensino. Mas, somente na LDB de 1971 é definido a obrigatoriedade da educação primária de 08 anos. Em 1996 é feita a terceira e atual versão da LDB, que ao longo dos anos vem tendo modificações e alterações em seus artigos. Assim como nas estruturas físicas, metodológicas e organizacionais das instituições de ensino brasileiras.

Magalhães (2004), declara ainda que tais instituições fazem e/ ou fizeram parte de um determinado contexto histórico e educativo. Estando intrinsecamente ligada a comunidade à qual elas pertencem, as define como organismos vivos o que permite construir uma identidade sócia histórica da instituição.

A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatoriedade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis, criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica. (MAGALHÃES, 2004, p. 141).



Dando ênfase ao descrito por Magalhães (2004), Oliveira e Gatti Junior (2002) explicam também a inevitabilidade de se estabelecer uma relação entre a comunidade e a instituição de forma dialética “emerge nesse caso a necessidade de um redimensionamento dos planos espaço-temporal, privilegiando abordagens do tipo *meso*”. Desse modo, pode-se afirmar que é buscando a dimensão *meso*, que se dá vida e intensidade à História da Instituição”. (OLIVEIRA; GATTI JUNIOR, p. 74). Sendo assim, os sujeitos pertencentes a ela serão os sujeitos históricos (professores, alunos, diretores, pais) responsáveis assim, pelas práticas escolares. Levando em consideração os processos culturais que se enraízam dentro do ambiente escolar e tornando-se história.

Diante da dimensionalidade do que forma e faz uma instituição de ensino, é necessário descrever as fases históricas que elas perpassaram para entendermos os modelos que temos na atualidade, historiando-as. A história das instituições educativas está diretamente ligada com a história da educação. Para tanto, esclarece Magalhães (1999) de maneira sucinta que o processo de historiar uma instituição de ensino, possibilita escrever também sobre a própria história da educação, já que permite “o avanço no conhecimento de como a sociedade organiza e transmite o conhecimento escolar e a aproximação do pesquisador com seu objeto de pesquisa” (MAGALHÃES, 1999 p. 07).

Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado. No entanto, não podemos perder de vista que mesmo a família que, como se observou, se dedica ao trabalho pedagógico primário pôde albergar, durante um período relativamente longo, uma instituição educativa, qual seja, a instituição do preceptorado. (SAVIANI, 2005, p. 30).

Werle, Britto, Colau (2007 p. 148), afirmam que as instituições educativas escolares têm sua história principal formada em seu interior, o que “envolve a descrição sobre seu ciclo de vida, desde a criação, desenvolvimento, extensão, elementos arquitetônicos corpo docente, alunos, bem como as propostas pedagógicas que dela a formam”.

A apropriação dos elementos que constituem a base material da instituição escolar não é um processo circunscrito à comunidade interna, mas ampliado para a cidade. A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica na vida dos moradores das cidades, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino. A cidade como um todo pertence a escola e portanto, a preservação da memória de instituições escolares afeta ao ambiente na qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro. (WERLE; BRITTO e COLAU, P. 160).

De tal modo, compreende-se que toda instituição de ensino, sejam elas confessionais, públicas, entre outras configurações, estão em uma dimensão temporal e que por sua vez, transforma todos os acontecimentos, em fatos históricos, a partir das relações sociais nelas criadas.

Caminhar pelos espaços da escola propicia a apropriação de sua topografia. Espaços interditos, espaços exclusivos são mapeados diferentemente pelos componentes da instituição escolar. [...]A dimensão do prédio e a relação dos aposentos bem como a faixa etária e funções dos seus ocupantes configuram percepções e apropriações que ficam marcadas na memória dos que passaram pela instituição escolar. (WERLE, BRITTO, COLAU, p. 154).

Nesse sentido, os autores enfatizam ainda que os espaços escolares também se modificam ao longo do tempo.



Ao longo do tempo, tais relações com os espaços vão sendo reinventadas não apenas no plano da transgressão individual ou de grupo, mas pela própria instituição, pelos novos projetos institucionais em decorrência das novas exigências de espaços e de reorganização administrativa. Assim, um imenso pátio ao ar livre em determinado período da história institucional passa a ser limitado pelo pavilhão de educação física construído nos mais modernos requisitos arquitetônicos que fala da atualização da proposta educativa da escola e do esforço de diversificação de atividades, mas que elimina a vista que se descortinava da escola para a cidade. (WERLE, BRITTO, COLAU, p. 155).

HISTORIANDO A INSTITUIÇÃO

A história do Colégio Batista do Tocantins começou com a missionária Beatriz Rodrigues da Silva, que em 25 de janeiro de 1936, a bordo do navio Itapé, deixava o Rio de Janeiro, para atender um apelo de gente simples do sertão. Chegou à Tocantínia em 28 de fevereiro e, três dias depois, em 2 de março de 1936, fundava a Escola Batista da Junta de Missões Nacionais, atual Colégio Batista do Tocantins e, por muitos anos, foi diretora da Instituição.

Outra professora que teve um papel fundamental foi Margarida Lemos Gonçalves, que por trinta e dois anos dirigiu a escola. Tilda Evaristo da Silva foi outra docente que também foi diretora do CBT e, em seguida, a professora Joselita Amorim que esteve na direção da escola por outros 10 anos.

O primeiro nome dado a cidade de Tocantínia foi **Tereza Cristina**, em homenagem a então Imperatriz do Brasil esposa de D. Pedro II, sendo mais tarde substituído por **Piabanha**, devido a existência de um ribeirão com este nome. Somente em 1936, recebeu o nome de **Tocantínia** por iniciativa do Deputado João de Abreu, motivado pelo Rio Tocantins. No entanto, só veio a ser emancipada em **7 de outubro de 1953**, rompendo definitivamente sua ligação com o município de Pedro Afonso, conquistando autonomia política.

No dia 18 de setembro de 1935, foi apresentada pela primeira vez como a mais nova missionária da JMN na Reunião da Convenção Batista do Distrito Federal. Beatriz deveria seguir para Piabanha a fim de desenvolver uma missão entre os índios xerentes:

Acreditando ser alguém chamada por Deus para evangelizar e civilizar os nativos, a missionária despediu-se da família no dia 25 de janeiro de 1936. Depois de mais de 30 dias de viagem, na sexta-feira 28 de fevereiro de 1936, Beatriz chegou ao seu destino. A ida de Beatriz para a região de Piabanha teria sido fruto do suposto desespero dos índios xerentes, que estariam clamando pela presença de missionários na região. Em 1930, Bratcher afirmou que chefes da referida etnia teriam andado quilômetros a pé em busca do “PÃO DA VIDA”.

A citação abaixo ajuda a entender as possíveis razões da abertura de um trabalho missionário entre os nativos daquela localidade:

Numa carta recente do nosso missionário em Carolina temos a informação duma comissão que foi de Piabanha à cidade de Carolina para pedir aos nossos missionários para mandarem alguém ajudá-los. Esta comissão era composta do chefe e um outro índio, de uma aldeia no lugar acima mencionado. São dos xerentes, uma tribo que conhece a língua portuguesa e por isso fácil de serem atingidos pelos nossos missionários. Os irmãos devem se lembrar que esse pedido foi voluntário da parte dos índios. Mostram que eles conhecem o nosso trabalho e estão ansiosos de receber as mesmas bênçãos. Nós devemos atender a este apelo. Não devemos virar as costas e dizer a estes índios que não temos nada para eles. Se eles viessem pedir pão, as nossas mãos estariam abertas. Eles vêm pedir uma coisa muito mais necessária muito mais importante, PÃO DA VIDA. Como é que nós podemos dizer, não?

Seis anos após esse “apelo” dos xerentes, Beatriz Silva passou a trabalhar na região de Piabanha como missionária da JMN. A disposição dos nativos em “aceitar o evangelho” foi a principal justificativa usada por Bratcher para angariar recursos entre as igrejas batistas no Brasil. Dizia-se feliz, pois Beatriz partira para o campo mostrando convicção de ter atendido ao “chamado do mestre”. Nas palavras proferidas por Beatriz Silva perante a Convenção Batista Federal, percebe-se em suas considerações um discurso de convencimento ao demonstrar preocupação com o alcance das “almas sem esperança”. Os índios deveriam conhecer os princípios protestantes para poder sair da “situação de miséria” na qual se encontravam. Uma escola seria criada para que os nativos da região fossem inseridos na “sociedade nacional”.



Beatriz Silva foi designada como responsável pela organização da escola, que deveria servir como um espaço auxiliar para facilitar o processo de catequização. Outro ponto a ser observado é o da ideia de promotores do progresso e da civilização, que esteve presente nos discursos da Junta, bem como no da referida missionária. Os nativos eram sempre os atrasados e os protestantes aqueles que, com a ajuda divina, iriam tirá-los da condição de miséria da qual supostamente viviam.

No dia de sua chegada, Beatriz participou da criação da Escola Batista de Piabanha. A instituição tornou-se o principal centro de evangelização dos índios xerentes a partir daquele momento. Dois dias após a inauguração, em 02 de março, a Escola deu início às atividades com a presença de vinte e dois alunos (índios e sertanejos). A instituição acompanhou a proposta de Getúlio Vargas de civilizar os nativos e inseri-los na “sociedade nacional”. Além das matérias comuns (português, matemática, ciências, história, geografia etc.), organizações foram criadas para que os nativos entendessem a importância de uma vida regrada nos “princípios básicos de civilidade”.

Margarida Lemos Gonçalves, biografa de Beatriz Silva, faz uma descrição dos trabalhos que teriam sido desenvolvidos pela missionária. É certo que os relatos abaixo são de uma pessoa ligada à denominação, mas mostram a importância do trabalho da missionária entre os indígenas na região, bem os resultados obtidos com a sua chegada. Nota-se a importância que a missionária deu à educação, mesmo com alguns líderes da JMN se opondo ao trabalho educacional em conjunto com a evangelização.

A missionária-professora mantinha na Escola:

1. O Pelotão de Saúde, responsável pela higiene do aluno (do corpo e dos utensílios escolares), bem como da sala de aula e até do ambiente em que o aluno se envolvia no lar. A Escola exigia, por meio de seu Pelotão, que os alunos conservassem limpos os quintais de suas casas e as instalações sanitárias [...];
2. O Grêmio Littero-Esportivo Rui Barbosa, que cuidava da vida intelectual dos alunos, incentivando a leitura, organizando festas, criando músicas, promovendo competições literárias, tudo com o objetivo de trabalhar a vida dos cidadãos de amanhã. Por muito tempo não houve eleições no Brasil. Mas o Grêmio Rui Barbosa as utilizava anualmente na escolha da nova diretoria [...]
3. O Grêmio de Ex-Alunos, que passou a se chamar Beatriz Silva, cuja diretoria era escolhida pelos que já haviam passado pelo Colégio e que se reuniam uma vez por ano, quando voltavam e participavam de um programa de festividades que acontecia sempre no primeiro sábado de julho [...].^v A “Associação de Alunos Evangélicos”, que surgiu após a implantação do curso Fundamental e Médio, cuja função era não apenas aperfeiçoar a vida cristã dos alunos crentes, mas também evangelizar os que não conheciam Jesus.^{vi}

Os dois principais objetivos de Beatriz Silva em Tocantínia são contemplados na citação acima. Evangelização e educação deveriam caminhar de mãos dadas. Iniciando com a instrução bíblica, passando pelo ensino de princípios democráticos, e indo até a limpeza das instalações sanitárias das residências, a missão prometia cumprir os ideais da Junta e do Estado, evangelizando “os que não conheciam Jesus” e inserindo os nativos na “sociedade nacional”.

O collegio conta com 29 matriculados, e, desses 20 frequentam regularmente a Escola Dominical. Estou bem animada com o trabalho das senhoras; já fizemos o estudo do Manual da União Geral, conseguindo que seis se apresentassem para o exame; destas, quatro passaram com o grau superior a 95. Tenho muitas esperanças no trabalho todo, especialmente com os pequenos. Hoje tivemos 29 na E. D. Peço que os rogos sejam levantados a favor desta criançada.^{vii}

As primeiras notícias levadas a público não poderiam ser diferentes. Por duas possíveis razões Beatriz informou que estava “bem animada” com o desenvolvimento de sua missão. A primeira era a novidade. Os índios empolgados com a presença da missionária demonstravam interesse naquilo que ela estava trazendo para a região. A construção de uma escola com recursos próprios e a disposição de ir de casa em casa chamando as pessoas para participar dos cultos aumentava o interesse da população local. Nesse sentido, a divulgação do trabalho entre os nativos não poderia ser diferente. Era importante demonstrar o sucesso dos seus esforços na missão. A segunda, mesmo que de ordem diferente, esteve ligada à importância da propaganda missionária em um periódico de grande circulação. Informar o desenvolvimento de trabalhos missionários em jornais protestantes era de suma importância para dar maior visibilidade à missão, bem como para estimular as ofertas daqueles que se sentiam sensibilizados com as notícias recebidas. Em



1938 Beatriz Silva mostrou felicidade ao relatar os progressos obtidos nos trabalhos em Tocantínia e em Bela Vista. Afirmou que o número de conversos só crescia, que as escolas dominicais possuíam mais alunos a cada domingo, e que no Colégio a procura por vagas aumentava todos os dias. Pedia para que a Junta enviasse mais missionários para que o trabalho se realizasse de forma tranquila. Em 1940, descreveu com entusiasmo que o trabalho educacional estava em franco progresso. Naquele ano, [...] Treze alunos do Colegio se decidiram, sendo quatro internos. Agora três alunos deram profissão de fé, razão por que me sinto muito alegre. Nosso Colegio está com a matrícula encerrada em cem, por não poder admitir mais alunos. Temos agora dez internos muito ativos em todos os trabalhos da Igreja”. Em 1943, Beatriz tornou pública a viagem que realizou por várias cidades na região em que trabalhava, mostrando-se feliz pelo fato de muitas pessoas terem se convertido devido às suas pregações.

Em suas andanças era sempre acompanhada por “Dudú, aquela moça que se converteu em 1936 e passou a ajudar-me no Colegio [...]”. No mesmo ano, relatou que em cidades da região estavam sendo implantadas Escolas Populares Batistas, nas quais índios e sertanejos aprendiam a ler e a escrever.

Segundo Beatriz Silva, em todos os locais que ela passava as pessoas “insistiam” para que um trabalho batista fosse instalado. Em virtude da suposta sede do evangelho demonstrada pelo povo da região, solicitou à JMN trabalhadores que lhe auxiliasse no seu campo de atuação. Pelo menos três vezes por semestre, cartas, avisos, pedidos de ofertas, pedidos de oração e agradecimentos eram noticiados, a fim de que seus interlocutores tomassem conhecimento do desenvolvimento dos trabalhos.

Além disso, Beatriz utilizou O Jornal para agradecer aos leitores de suas notícias, em sua maioria mulheres, que enviavam diversos tipos de ofertas (dinheiro, roupas, ferramentas, alimentos, remédios, material escolar etc.) para auxiliá-la na catequese dos indígenas. Agradecia também aos que escreviam para desejar-lhe sucesso em seu trabalho na missão. Segundo o redator d’O Jornal Batista, a propaganda também objetivava mostrar para a população brasileira, bem como para as autoridades constituídas, que entre os índios e os sertanejos: [...] os batistas mantêm escolas diárias com refeições, livros, roupas gratuitas, para os índios, bem como no centro de Goiás, sob a direção de pessoas com o curso normal completo; mantem uma enfermeira formada, tirada da chefia do Pronto Socorro de Recife; mantêm um dentista formado na Faculdade de Odontologia da Universidade do Brasil. Poderíamos ainda mencionar o trabalho que o Dr. L.M. Bratcher^{viii}, norte americano que tem dedicado a vida e dinheiro em benefício dos índios e do sertanejo de nossa terra, fazendo ele como individuo, e além de tudo estrangeiro, o que missão nenhuma fez por maior subvenções que tivesse. Essa construção discursiva baseada no sucesso foi analisada por Dana L. Robert em sua crítica às histórias missionárias narradas como tratados de pessoas que abandonam suas vidas e seus ideais em busca de um objetivo superior e celeste, pondo em risco sua integridade por aquilo que acreditam ser a vontade divina. A historiadora não mostra total descrédito pelos relatos dos missionários, nem por aquilo que eles afirmavam acreditar.

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS

Para narradores especialmente articulados, as perguntas são um contraponto contra o qual eles definem sua experiência. Bons entrevistadores ouvem atentamente e tentam alinhar mais de perto suas perguntas com o que o narrador acha importante, e a memória torna-se crucial para o resultado de histórias que poderiam se perder com o passar do tempo.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente evolução, aberta à dialética lembrança/esquecimento. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado, operação intelectual que sempre busca a análise e o discurso crítico. É justamente esse lado crítico que destrói a memória espontânea. (NORA, 1993, p. 14).

O entrevistado ao ser perguntado acerca da relação professor-aluno na escola, Júnior Maciel, ex-aluno do Colégio Batista do Tocantins, asseverou que



“a relação professor-aluno era uma relação de respeito, era um corpo docente formado em sua maioria por mulheres e estas mulheres, a maioria eram missionárias que vinham de diversas regiões do Brasil, os costumes eram diferentes e ao chegarem em Tocantínia, elas mantinham com os alunos essa relação de respeito, e na sala de aula elas demonstravam domínio sobre o assunto a ser discorrido, o domínio sobre as disciplinas e exerciam também autoridade como professor, mas não eram autoritárias.”

Filon Suarte Nogueira comenta sobre o tema, corroborando com a fala anterior,

“a relação professor-aluno era de muito respeito de ambas as partes, os professores eram exigentes sim, mas os alunos correspondiam, aqueles que às vezes saíam da linha eram duramente repreendidos, mas sempre com muito amor, nunca ninguém passava humilhação em sala de aula, havia assim uma maneira muito amorosa de tratar os problemas com os alunos.”

Nessa mesma perspectiva o ex-aluno Ezequias Monteiro do Nascimento,

“A relação de professor e aluno era muito respeitosa, muito diferente do que a gente vê hoje, e de tal forma que nós tínhamos uma dinâmica antes de entrar para sala de aula, passava por uma reunião, dependendo disso cantava o hino nacional, depois ia para a classe, tinha horário de recreio, tudo muito organizado.”

Quando inquiridos sobre as normas da escola e o tratamento dado aos alunos, os entrevistados responderam:

“...o Colégio Batista era bastante conhecido por ter uma educação de qualidade na região e por ter normas disciplinares um pouco rígidas, os ensinamentos ali eram praticados como uma forma de educar os alunos para a vida, apesar de ter essa educação rígida não existia autoritarismo.” (Júnior Maciel, ex-aluno do Colégio Batista do Tocantins).

Seguindo a mesma linha de pensamento,

“As normas disciplinares eram bastante rígidas, havia uma disciplina que alguns consideravam até militar, mas eu não acho que fosse, era uma disciplina, mas havia muito amor, por parte das professoras, da diretora, eram muito exigentes, mas também muito compreensivas, e havia regras pra tudo, por exemplo, a gente não podia passar na calçada que ficava do lado do gabinete da secretaria do colégio, tinha umas faixas amarelas pintadas ali, a gente não podia andar por ali, havia entradas separadas de meninos e meninas, cada um entrava por uma alameda diferente e depois adentrava ao salão nobre todos os dias antes de começarem as aulas.” (Filon Suarte Nogueira, ex-aluno do Colégio Batista do Tocantins).

Sob uma ótica mais dura, o ex-aluno Ezequias afirmou que,

“A disciplina terrível, a roupa tinha que estar bem passada, o cabelo bem cortado, se “faltar” um botão, se estivesse faltando um botão tinha que voltar para casa, então assim uma disciplina é, eu acho, que idêntico ao que existe hoje no militar.”

Na perspectiva da ex-professora do Colégio Batista, Maria Rosário Damasceno,



“Dona Beatriz era muito firme nessa parte, dava um apoio ao professor, desde que ele agisse dentro da legalidade. Tudo era tratado com muita firmeza.”

Ao serem perguntados sobre a contribuição do Colégio Batista enfatizaram:

“A contribuição do Colégio pra minha vida, posso resumir que foi tudo pra mim. Eu não posso nem imaginar o que teria sido a minha vida se não fosse a minha estada ali no Colégio durante esses cinco anos, porque ali eu moldei o meu caráter, minha fé, me preparei, o estudo ali era de primeiro mundo, naquela época com tanta dificuldade...”. (Filon Suarte Nogueira, ex-aluno do Colégio Batista do Tocantins).

“O Colégio Batista de Tocantínia muito contribuiu para a formação do meu caráter, foi nesse colégio que aprendi a respeitar as pessoas, independente da classe social, da raça e da crença. Foi no Colégio Batista que aprendi valores éticos, morais e espirituais, valores estes que levarei em toda minha vida.” (Júnior Maciel, ex-aluno do Colégio Batista do Tocantins).

“...posteriormente fui para Goiânia e não tive nenhuma dificuldade, muito em função daquela base, tanto daquela base e disciplina, das disciplinas normais, a gente aprendia ali tanto matemática e português, como essa parte da disciplina de comportamento e respeito e isso foi fundamental na minha vida, até também na minha vida profissional, porque aprendi a respeitar a hierarquia, uma auto chefia e porque as pessoas que não aprendem isso na vida, então o direito da escola para mim foi fundamental.” (Ezequias Moreira do Nascimento, ex-aluno do Colégio Batista do Tocantins)

“Pra minha vida foi tudo, porque como missionária, eu aceitei o Evangelho com 22 anos de idade, em 1960, ao mesmo tempo que aceitei eu senti o chamado que eu deveria ensinar o Evangelho pra outras pessoas também...”. (Maria do Rosário, ex-professora do Colégio Batista do Tocantins)

A aceitação do pressuposto de que a escola é um lugar de memórias e de pertencimento, implica no reconhecimento que, nela são possíveis os projetos de construção das identidades sociais e coletivas. No entanto, este processo não acontece pela simples justaposição da memória individual dos alunos (SANTANA, 2016).

Conforme pode-se constatar, as memórias são importantes registros vividos que partem das lembranças e perpetuam lugares com referências e paisagens para um constante retorno ao passado, trazendo em si os mais diversos sentimentos documentados e expressados em narrativas, sonhos e percepções (NORA, 1993).

CONCLUSÃO

Em 1930, o missionário Francisco Collares passou a trabalhar entre os índios Krahô, e a missionária Beatriz Silva se juntou aos dois missionários em 1936, com o objetivo de trabalhar com os indígenas. No dia de sua chegada, em 02 de março, participou da criação da Escola Batista de Piabanha (Tocantínia), a pedido do cacique Xerente, iniciando as atividades com a presença de 22 alunos (índios e sertanejos) e se tornou o principal centro de educação dos índios xerentes a partir daquele momento, e se tornaria em referência de formação das populações indígenas e sertanejas de toda a macrorregião.

Conforme cadernos de diários da época, o Colégio Batista do Tocantins, fundado na cidade de Tocantínia – TO, iniciou suas atividades no dia 2 de março de 1936, com 28 alunos matriculados pela missionária e professora Beatriz Rodrigues da Silva, que na mesma época iniciou visitas às aldeias Xerente e à vila de Bela Vista, atual cidade de Miracema do Tocantins. Logo tornou-se um dos mais importantes centros de educação do antigo Norte Goiano, hoje estado do Tocantins.

A professora e missionária Beatriz Rodrigues da Silva permaneceu na região entre 1936 e 1939 com o objetivo na evangelização e educação dos goianos e indígenas xerentes, o que reforça a relevância das mulheres dentro do protestantismo batista como educadoras e consolidadoras da expansão missionária. O que fica evidenciado na foto a seguir, que registra a presença de quatorze (14) professoras para dois (2) professores.



Imagem 01: Foto dos professores do Colégio Batista de Tocantínia registrada em 1976 em comemoração dos 40 anos da instituição educativa



Fonte: <https://www.facebook.com/cbtocantinia/>

Para Silva e Azun (2021) é importante ressaltar que a missionária participou também da fundação da Coligação das Igrejas Batistas do Vale do Tocantins, bem como da Primeira Igreja Batista de Tocantínia. Em uma de suas memórias registrada no O Jornal Batista (03-03-1938), a professora missionária mostrou grande felicidade ao relatar os progressos dos trabalhos em Tocantínia, afirmando que a procura por vagas no colégio aumentava todos os dias, e pediu para que a Junta de Missões enviasse mais missionários para que o trabalho pudesse ser ampliado.

Imagem 02 – Foto do Colégio Batista de Tocantínia publicada na Comunidade do Facebook criado pelos alunos egressos da instituição



Fonte: <https://www.facebook.com/cbtocantinia/>

Conforme a ressalva do tocantiniense Manoel Silvino (2012, s/n), ex-prefeito de Tocantínia, em entrevista a um jornal local, “essa escola faz parte do nosso patrimônio histórico. Ela contribuiu para a formação de pessoas, ainda no então Norte de Goiás, que desenvolvem atualmente importantes trabalhos no Brasil e no mundo”.

De acordo com Santos (2002), o Colégio Batista do Tocantins surgiu tanto da reivindicação de alguns moradores, como também da ausência de instituições educacionais naquela região. Oscar Sardinha, morador e pioneiro na cidade de Tocantínia, vendeu um imóvel para a missionária Beatriz, vislumbrando garantir a educação para os seus filhos. A escola tornou-se um núcleo de propagação do Evangelho Cristão. Para melhorar a docência, a União Feminina Batista do Brasil, doou uma importância significativa para escola, que atualmente seria equivalente a vinte mil reais (R\$ 20.000,00).

No início de 2011, as portas do Colégio Batista do Tocantins foram fechadas devido a uma série de problemas, inclusive pela falta de alunos, mas em 10 de agosto do mesmo ano, foi celebrado um Comodato, por 20 anos, entre a Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira e o Governo do Estado do Tocantins, por intermédio da Secretaria da Educação. As portas do colégio foram reabertas em 16 de março de 2012, passando a ser administrado pelo Estado, onde foi renomeado como Colégio Estadual Batista Professora Beatriz Rodrigues da Silva, em homenagem à fundadora do Colégio Batista do Tocantins.



REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. "História oral e terapia: o exemplo alemão". In: Ouvir Contar: textos em história Oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004, p. 46.
- CRUZ, José Vieira da. O uso metodológico da História Oral: um caminho para a pesquisa histórica. In: Fragmentada. Aracaju. UNIT. 2005.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Editora Centauro, 2006
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Contributo para a história das instituições educativas - entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.
- _____. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (orgs.) Para a História do Ensino Liceal em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999, p.63-77.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (orgs.) Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F.. História oral: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 2002.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Khoury. Projeto História, São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- PORTELLI, A.. Posfácio Em A. Sheftel e S. Zembrzycki (Eds.). *História oral para gravação*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan. 2013.
- SANTANA, Dorival Aparecido. A escola como lugar de memórias e de identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do Ensino Médio do Colégio E. N. S. de Lourdes. Londrina - PR. 2013-2014. 2016.32 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina - PR.
- SANTOS, Jocyléia Santana. História da profissão docente no Tocantins. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação. V. 6, p. 728. 2002.
- SILVA, Reijane Pinheiro. O índio negado e o índio desejado: a “pacificação” dos indígenas na construção da identidade do Tocantins. Campo Grande-MS: Tellus, ano 10, n. 19, p.145-162, 2010.
- SILVINO, Manoel. Investimento do Governo do Estado resulta na reabertura do Colégio Batista de Tocantínia. Conexão Tocantins. Matéria publicada em: 16/03/2012, disponível em: [https://conexaoto.com.br/2012/03/16/investimento-do-governo-do-estado-resulta-na-reabertura-do-colegio-batista-de-tocantinia#pp\[noticia\]/1/](https://conexaoto.com.br/2012/03/16/investimento-do-governo-do-estado-resulta-na-reabertura-do-colegio-batista-de-tocantinia#pp[noticia]/1/)
- TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. A escola como lugar de memórias. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo. 2015.
- THOMPSON, E. A mente na vida: biologia, fenomenologia, e ciências da mente. Lisboa, Instituto Piaget, v.200, 2013.
- THOMPSON, P.. *A voz do passado: história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2000.
- TRUJILLO, Albeiro Mejia, TRUJILLO, Maria Francisca Ferreira. As escolas confessionais cristãs e a educação no Brasil - International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS), ISSN: 2456-7620 Vol-2, Issue-5, Sep-Oct, 2017 <https://dx.doi.org/10.24001/ijels.2.5.18>



VIGOTSKI, L.S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Entrevistas

Filon Suarte Nogueira. Entrevista concedida a J.S.S. maio de 2015.

Júnior Maciel. Entrevista concedida a J.S.S. junho de 2015

Ezequias Monteiro do Nascimento Entrevista concedida a J.S.S. junho de 2015

Maria do Rosário Entrevista concedida a J.S.S. junho de 2015

NOTAS

ⁱ O Colégio de Salvador na Bahia, foi criado pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1549. Basicamente a educação consistia em ensinar a ler, contar e a respeitar os princípios católicos

ⁱⁱ Fundada em 1534 pelo Padre Inácio de Loyola em Portugal, espalharam-se pela Europa e chegaram ao Brasil, a convite de Dom João III em 1549, ano em que fundaram a primeira escola. Chamados de Jesuítas, foram responsáveis pela criação de mais de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminário, Em 1759 foram expulsos do Brasil PELO Ministro Marquês de Pombal

ⁱⁱⁱ A Faculdade de Medicina da Bahia, atualmente é conhecida como FMB-UFBA é uma unidade acadêmica da [Universidade Federal da Bahia](#). Trata-se da escola de medicina mais antiga do Brasil, instituída em **18 de fevereiro** de **1808** por influência do médico pernambucano [Correia Picanço](#), nove meses antes da fundação da [Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro](#), conhecida atualmente como UFRJ

^{iv} A dimensão meso é aquele referente às organizações curriculares, assim como a dos programas dos cursos, metodologias de ensino e de aprendizagem, bem como avaliação da aprendizagem e dos programas. Nesse sentido Oliveira e Gatti (2002) a definem na história das instituições educativas como emerge a renovação do conhecimento historiográfico que visa buscar as múltiplas informações, procurando desvendar os vários significados materializados em todas as dimensões que configuram as instituições educativas

^v BRATCHER, L. M. Um animal para o campo de Beatriz. O Jornal Batista. Rio de Janeiro. 26 fev. 1942. p. 6

^{vi} SILVA, Beatriz. Boas novas que nos alegam. O Jornal Baptista. Rio de Janeiro. 10 set. 1936. p. 9.

^{vii} _____. Cartas animadoras. O Jornal Baptista. 03 mar. 1938. p. 11.

^{viii} _____. Notícias recentes dos missionários: Beatriz Rodrigues da Silva. O Jornal Batista. Rio de Janeiro. 06 jun. 1940. p. 5; SILVA, Beatriz. Notícia dos campos. O Jornal Batista. Rio de Janeiro. 25 fev. 1943. p. 6.



A ULBRA NO CERRADO DO TOCANTINS

ULBRA EN CERRADO DO TOCANTINS

ULBRA IN CERRADO DO TOCANTINS

HANNISCH, RENATO LUIZ

Mestre em Educação - UFT

E-mail: renatohanisch@ig.com.br

MALDONADO, DANIELA PATRÍCIA ADO

Doutora em Educação pela UNESP

E-mail: ado_daniela@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa relata a implantação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, no Estado do Tocantins e a organização do primeiro grupo de luteranos no Estado. O período enfocado circunscreve aos anos de 1992 a 1997, contexto do surgimento do Centro Educacional Martinho Lutero, do Instituto Luterano de Ensino Superior (atual Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA) e da Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor. A pesquisa deu-se no campo bibliográfico sobre o Protestantismo/Luteranismo europeu, documentos e em entrevistas com roteiro semi-estruturado com personagens que participaram do Luteranismo no Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: : Martinho Lutero, Rosa de Lutero, ULBRA, Educação Confessional.

RESUMEN

La investigación relata la implementación de la Universidad Luterana de Brasil – ULBRA, en el Estado de Tocantins y la organización del primer grupo de luteranos en el Estado. El período abordado abarca los años 1992 a 1997, el contexto de surgimiento del Centro Educativo Martinho Lutero, el Instituto Luterano de Educación Superior (actual Centro Universitario Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA) y la Congregación Evangélica Luterana Cristo Redentor. La investigación se desarrolló en el campo bibliográfico sobre el protestantismo/luteranismo europeo, documentos y entrevistas con un guión semiestructurado con personajes que participaron del luteranismo en Tocantins.

PALABRAS CLAVES: Martín Lutero, Rosa de Lutero, ULBRA, Educación Confesional.

ABSTRACT

The research reports the implementation of the Lutheran University of Brazil – ULBRA, in the State of Tocantins and the organization of the first group of Lutherans in the State. The period focused on covers the years 1992 to 1997, the context of the emergence of the Martinho Lutero Educational Center, the Lutheran Institute of Higher Education (current Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA) and the Evangelical Lutheran Congregation Christ the Redeemer. The research took place in the bibliographic field on European Protestantism/Lutheranism, documents, and interviews with a semi-structured script with characters who participated in Lutheranism in Tocantins.

KEYWORDS: Martin Luther, Rose of Luther, ULBRA, Confessional Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a História da Educação é um tema bastante instigante, considerando que a Educação Confessional, desde o período jesuítico (1549-1759), mostra-se presente e atuante em solo brasileiro e na escrita da história do nosso país (SAVIANI, 2011).

No mesmo período em que Jesuítas aportavam no Brasil, a Reforma Protestante estava se expandindo na Europa, sendo uma de suas principais bandeiras a valorização da Educação, como afirmou o Reformador Martinho Lutero em 1530, estimulando os pais e a sociedade a enviarem os jovens à escola e oferecer “escolas nas quais se educam jovens nas ciências, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus, onde aprendem a conhecer a Deus e a sua palavra, para depois se tornarem pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem” (LUTERO, v. 5, p. 330).

Transpondo os limites do continente europeu, a Educação Confessional Protestante também aportou no Brasil com os imigrantes que aqui chegaram, especialmente após a Independência do Brasil, em 1822. A partir de então, conforme o artigo 5º da Constituição Imperial de 1824, “a existência de outras religiões era permitida de forma privada, em locais destinados para este fim, sem formas exteriores que as caracterizasse como igrejas” (REHFELD, 2003, p. 19). Apesar de não oferecer liberdade total para os Protestantes, “a tolerância religiosa imperial fez com que a imigração fosse mais atrativa para não-católicos do que em épocas anteriores” (REHFELDT, 2003, p. 19).

Após a Proclamação da República, em 1889, o Presidente Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, por meio do Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890ⁱ, extinguiu o padroado e concedeu plena liberdade de culto no Brasil, permitindo, desta maneira, que diferentes confissões religiosas tivessem o direito de estabelecer igrejas, agremiações e institutos.

Apesar de formarem-se diversos grupos religiosos no Brasil a partir de 1824, a situação regional do antigo norte Goiano era diferente das cidades litorâneas ou cidades de médio porte do interior do Brasil: as ordens religiosas protestantes, e, até mesmo as católico-romanas, demoraram muito para chegar à região, especialmente no que diz respeito à questão Educacional.

Os primeiros relatos sobre a Educação Confessional no antigo norte Goiano são do início do século XX, por meio da Educação dos Dominicanos que se instalaram em Porto Nacionalⁱⁱ.

Somente três décadas depois, a partir do trabalho de missionários batistas, foi criada a primeira escola Protestante no Tocantins (antigo norte Goiano). Conforme registros,

Nasce então, em 1936, a Coligação das Igrejas Batistas do Vale do Tocantins, na mesma data da organização da Igreja Batista de Tocantínia. [...] Ocorre também, neste período, a criação da escola batista de Tocantínia, que mais tarde ganharia o nome de Colégio Batista do Tocantins. Para lá foi nomeada a professora-missionária Beatriz Rodrigues da Silva (SANTANA *et alii*, 2010, p. 89).

Quase cem anos depois da concessão de liberdade religiosa no Brasil, aconteceu, em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal e, paralelamente, a criação do Estado do Tocantins. Diante da nova conjuntura política e buscando novos campos de trabalho, luteranos estabelecidos no Estado do Rio Grande do Sul elaboraram o plano de expansão e de implantação da Educação Confessional Luterana neste novo Estado da Federação.

No entanto, somente a partir de 1992, a Universidade Luterana do Brasil iniciou sua implantação no Tocantins, encontrando nele solo fértil para o plantio da Rosa de Lutero, logomarca desta instituição.

Como existem poucos registros sistematizados sobre esta história, o presente estudo adentra ao tema, buscando, por meio de informações documentais e da narrativa de sujeitos desta implantação, registrar fatos desta história, concentrando-se nos cinco primeiros anos da atuação Luterana no Tocantins (1992-1997).

Para registro de vivências de sujeitos que participaram deste Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense, buscou-se, conforme orienta Alberti, “selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2005, p.32).



Para esclarecimento aos leitores, nas transcrições das entrevistas manteve-se o seu caráter integral, não sendo realizada nenhuma correção ou limpeza do texto, optando-se pela permanência de repetições, frases sem concordância e situações em que há discordância da Nova Ortografia Brasileira. Seguindo-se, assim, a orientação de Alberti para a manutenção integral dos relatos nos casos onde falta experiência aos transcritores (ALBERTI, 2005).

A Rosa de Lutero: do solo europeu ao solo brasileiro

No início do séc. XVI o mundo estava passando por várias mudanças. Neste contexto de profundas mudanças e descobertas conhecido como Renascimento figura um monge católico de nome Martinho Lutero (*Martin Luther*), o qual encabeçou um protesto contra os abusos eclesiásticos da Igreja Católica Apostólica Romana, publicando, em 31 de outubro de 1517, suas 95 teses na porta da igreja de Wittenberg, Alemanha, “provocando a maior revolução na história da Igreja Cristã”, e, sendo considerado “um dos poucos homens de quem se pode dizer que sua obra alterou profundamente a história do mundo” (WALKER, 1981, v. II, p.9).

As ideias de Lutero tiveram repercussões por toda a Europa, dando origem a um movimento conhecido como Reforma Protestante, o qual, pouco a pouco, contou com a participação de religiosos, políticos e diferentes pessoas da sociedade. Durante a expansão da Reforma religiosa proposta por Lutero, o reformador incentivou a criação de universidades e escolas, exortando os cidadãos e autoridades a investir na educação da juventude (BECK, 1988). Lutero, reforçando os ideais da Reforma no campo educacional, escreveu: À Nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca da Melhoria do Estamento Cristão (1520); Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs (1524); Uma Prédica Para que se Mandem os Filhos à Escola (1530).

Atribuída a Lutero a frase “ao lado de cada igreja, uma escola”, tem-se na mesma um bom resumo da concepção educacional da igreja que nasceu a partir da Reforma Protestante. Lutero, por meio de suas pregações e escritos, mostrava publicamente que as escolas deveriam ser locais nos quais “se educam jovens nas ciências, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus, onde aprendem a conhecer a Deus e a sua palavra, para depois se tornarem pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem” (LUTERO, 1995, p.330).

Para auxiliar as pessoas a entenderem suas ideias teológicas, Martinho Lutero criou um ícone, conhecido como “Rosa de Lutero”. No ano de 1530, em carta enviada a Lazarus Spengler, Lutero escreve a respeito da criação deste seu brasão ou selo. Nesta carta ele explica que o brasão foi confeccionado de tal forma que seja um resumo dos seus ensinamentosⁱⁱⁱ

Figura 1 - Selo ou Brasão de Lutero



Fonte: <http://cyberbrethren.com/2012/10/10/the-story-of-the-luther-seal-or-luther-rose/>

Séculos depois, a Reforma Protestante cruzou os mares por meio dos imigrantes europeus que aportaram nas Américas. No ano de 1900, os primeiros missionários luteranos da *Lutheran Church Missouri Synod* (LC-MS) aportaram no Brasil, organizando Congregações, Paróquias e Distritos, fundando, em 24 de junho de 1904 a *Der Brasilianische District der deutschen evangelisch-lutherischen Synode von Missouri, Ohio und andern Staaten* (Distrito Brasileiro do Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e Outros Estados, tradução nossa), vindo a se chamar, a partir de 1943, de Igreja Evangélica Luterana do Brasil – IELB. (REHFELDT, 2003).



É importante observar que muitos grupos de imigrantes luteranos, a partir do momento que tinham um pastor para atendê-los, organizaram escolas antes mesmo de se organizarem, oficialmente, em congregações, como destaca Mahler em sua obra que registra os primeiros 25 anos da história da IELB (*25 Jahre unter dem Suedlichen Kreuz – 25 anos sob o Cruzeiro do Sul*, tradução nossa): “A escola ocupa o primeiro plano em todas as congregações. É especialmente por causa da escola que se formam as congregações. A escola é a estabilidade da congregação” (MAHLER apud REHFELD, 2003, p. 51).

Em 1911, uma destas Congregações filiadas à IELB, a Comunidade Evangélica Luterana “São Paulo” (CESLP), começou a desenvolver atividades educacionais de Ensino Fundamental, atendendo, primeiramente, os filhos dos seus próprios membros, pois

havia também a necessidade de ensinar os filhos a ler, escrever, e de inteirá-los dos conteúdos bíblicos. Na época, havia na região apenas as escolas estaduais, com lições em português, e escolas católicas maristas. As crianças das CESLP pouco ou nada entendiam de português, e seus pais desejavam uma educação luterana (KUCHENBECKER, 1994, p. 11).

Em 1972, a CELSP iniciou suas atividades com a Faculdade Canoense de Ciência Administrativa, culminando, no ano de 1998, na criação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, espalhando-se por cidades do Rio Grande do Sul e pelo Norte do país, “em benefício social daquelas regiões, que, comparativamente ao Sul e Sudeste, recebem pouca atenção de instituições particulares” (KUCHENBECKER, 1994, p. 52)

A ULBRA, fazendo uso do ícone acima citado (figura 1), estilizou a Rosa de Lutero, adotando-a como logomarca. Acrescentou-lhe parte do versículo bíblico do evangelho de João 8.32, em latim: *VERITAS VOS LIBERABIT* (A verdade vos libertará) e, em números romanos, o ano de sua autorização de funcionamento: MCMLXXXVIII (1988), conforme segue:

Figura 2 - Logomarca da Universidade Luterana do Brasil



Fonte: <http://www.ulbra.br/novo-comuns/pages/logomarca-da-ulbra.html>.

A ROSA DE LUTERO NO CERRADO TOCANTINENSE^{iv}

No ano de 1988 deu-se a criação do Estado do Tocantins. Diferentes denominações religiosas já realizavam, neste período, o trabalho evangelístico e educacional na região do antigo norte Goiano, especialmente, instituições católico-romanas e batistas.

Entre semelhanças e diferenças na ação missionária destas denominações religiosas, é importante destacar que, diferentemente do trabalho da Universidade Luterana do Brasil e da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, as



denominações católicas e batistas, na missão de evangelizar o antigo norte Goiano, começaram seus trabalhos organizando igrejas, para, posteriormente, fundar instituições educacionais. Exemplo disso, verificamos em relato sobre a história da Educação Confessional Batista, que iniciou suas atividades missionárias na atual região geográfica do Tocantins, com a organização da primeira congregação da igreja batista “em 1927, na cidade de São Vicente do Araguaia, hoje Araguatins, no extremo norte do Estado, região conhecida como Bico do Papagaio” (SANTANA *et alii*, 2010, p. 83), ao passo que a Educação Batista iniciou, de fato, somente a partir de 1936, na cidade de Tocantínia, com a chegada da missionária Beatriz Rodrigues da Silva (SANTOS, 2009).

Ainda sobre estas diferenças, é necessário destacar que as missões católico-romanas presentes no antigo norte Goiano também não iniciaram suas ações, de imediato, com a implantação de colégios. Exemplo disso é a cidade de Porto Nacional, que recebeu forte influência da Ordem dos Dominicanos que vinham da Europa, no final do século XIX, com o objetivo de fortalecer a fé católica, mas que fundaram o primeiro Colégio nesta região apenas no ano de 1904 (DOURADO, 2010).

A Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense, ao contrário, se iniciou por meio das atividades da Universidade Luterana do Brasil, antes mesmo de haver uma igreja ou congregação organizada, conforme relatado^v pelo primeiro Diretor e implantador da ULBRA no Tocantins, Professor Wolfgang Teske^{vi}:

O certo é que era 7 de setembro de 1992, quando então o Reitor me liga, eu tava lá em Belém do Pará... e faz o convite pra eu vir pra Palmas. E conforme na crônica, você vai ver e pode usar como um documento, eh... se desenvolve, se desenrola uma conversa, néh... e eu vou descobrindo que eu tenho um convite pra vim pra Palmas prum local que não tinha nada. (...) Na realidade não conhecia a Universidade, não conhecia a pessoa do Reitor, não conhecia, a não ser aquele contato casual, eventual. E ele me liga e diz que tem um convite pra mim, pra vim pra Palmas e eu vou perguntando néh: - O que é que tem? - Não tem. -É... Quantos prédios têm? - Não tem prédio... (risos) -É... Quantos, quantos professor tem? ...não sabia se tem professor, que tinha que ter alguém aqui pra chamar os professores. É..., não tinha documento encaminhado, não tinha conta bancária aberta, não tinha... não tinha nada, nada, nenhuma construção, não tinha nada e sequer sabia onde eu ia morar. Nem isso ele sabia... Então, em últimos casos, ele disse: se não tem nenhum lugar pra alugar então, como de fato não tinha, então que eu ficasse num hotel, porque até aquele momento também não sabia se existia. Mas já existia hotel pequeno e tal, mas já tinha, néh, já existia... Bom, é... quando então eu pergunto: -Sim, mas pra quando, néh...essa escola? E ele diz assim: apesar de não ter nada lá, já está decidido pelo Conselho Universitário que dias, eu não me lembro exatamente mas me parece que era 7,8,9 e 10 de fevereiro daquele ano, do ano seguinte, 1993. Veja bem: já tava em setembro, era 07 de setembro, de 92, e o vestibular era quatro dias. Vestibular tá marcado... pros cursos de Letras, Pedagogia e Administração, além disso vai funcionar, na época chamava, néh, o 1º Grau que hoje é o Fundamental e o Ensino Médio que na época se chamava 2º Grau. E as aulas vão começar dia 1º de março de 1993. Agora você imagina o susto que eu levei em saber que não tinha nada, nem obra, nem construção, nem material de construção, nem peões, nem pedreiro, nem carpinteiro, nada, nada, nada... nem o projeto pedagógico encaminhado pra, pro Conselho de Educação, nada...

Figura importante neste processo do Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense, o professor Teske ressalta que o objetivo inicial das atividades não era a criação ou fundação de uma congregação, apesar de ser algo implícito ao trabalho da ULBRA, já que faz parte da sua essência levar a Palavra de Deus e, ainda mais, sendo ela uma instituição Educacional de caráter Confessional. O objetivo inicial era “implantar um complexo educacional”, como o próprio professor Teske enfatizou em outro momento de seu depoimento.

Assim, a partir de outubro de 1992, após aceitar o convite do então Reitor da ULBRA, Ruben Eugen Becker, o professor Teske teve em mãos a missão de contratar funcionários, organizar a construção, organizar documentos e fazer contatos com pessoas direta e indiretamente envolvidas com o projeto de implantação daquele que viria a ser o primeiro campus da ULBRA no Tocantins, o Centro Educacional Martinho Lutero, como ele mesmo relata:

É... no dia, eu tenho um diário ali do, do começo, mas me parece que foi no dia 16 de outubro eu fiquei 3 dias aqui em Palmas: 16,17 e 18. (...) É... descemos, e aí, tinha sido combinado em Santarém e Manaus que eles mandariam na frente o arquiteto Conrado Carlos Kindler. Então esse arquiteto ia vim, porque ele tava com as plantas e tal pra orientar e o que era o... a... Mestre de Obras, seu Antônio, que tinha construído Ji-Paraná, ele tinha construído Santarém, ele tinha construído Manaus, (...)e... ele era o responsável. Então o... puxa, como é que é? O... chefe da... da obra... o Mestre de Obras e



ao mesmo tempo comandava. Eles disseram: Oh, nós vamos te mandar esse cara pra te ajudar. Mas tá bom. Aí quando cheguei em Palmas fui recepcionado pelo arquiteto que tinha vindo uns dias antes e tinha se instalado no hotel Turim. Então tá bom. Aí fomos conhecer a área, que não tinha nada. Então não tinha nada, nada construído. É... conhecer, fomos dar uma volta na cidade e foram três dias de... muito intensos, visitando a Assembleia Legislativa, visitamos a Margarida Lemos Gonçalves, que era a presidente do Conselho Estadual de Educação. É... mantivemos, assim, contato com várias, com várias pessoas. E...aí o, o Arquiteto disse que ele ficaria aqui até começo de dezembro, até o primeiro dia de..., até o final de novembro.

Assim, após alguns meses de construções e encaminhamentos legais para a abertura do campus de Palmas e a realização do primeiro vestibular da ULBRA, que aconteceu nos dias 08, 09 e 10 de fevereiro de 1993, iniciaram-se as aulas no dia 1º de março de 1993.

Neste período em que a ULBRA estava iniciando suas atividades no Tocantins, cabe ressaltar, também estava acontecendo em Palmas uma maciça junção de indivíduos vindos de vários lugares e culturas. Suprindo a carência de mão-de-obra de vários setores na jovem capital em construção cada um trazia consigo seus sonhos e medos.

Muitas pessoas fizeram planos, deixaram familiares e amigos, e vindo para Palmas alimentados por este sonho de construção e crescimento. Assim, também, alimentada e alimentando este sonho de crescimento, a ULBRA tornou-se pioneira na Educação Confessional do recém-criado Estado do Tocantins e da cidade de Palmas, pois além da Educação Básica, ofereceu o Ensino Superior desde o início de suas atividades.

Sobre a vinda de migrantes atraídos pelo pujante desenvolvimento de Palmas, Cecília Maria do Socorro Gonzaga Müller^{vii}, auxiliar de Secretaria naquele período, relata^{viii}:

Nós casamos no dia 23 de janeiro e no dia 02 de fevereiro estávamos aqui... de 93. Aí já chegamos e ao mesmo tempo já começamos a trabalhar ali. Era vestibular néh. Já trabalhava com essas coisas de vestibulares, néh. É... as inscrições já tinham acontecido, mas tava naquela organização pra arrumar sala, lista, néh, essas coisas todas pra, pra, pro vestibular.

Estimulados pela vinda da ULBRA para o Tocantins, membros luteranos de outras regiões foram convidados pelo professor Teske a virem para Palmas para trabalharem neste projeto. Além disso, havia aqueles luteranos que chegaram a Palmas, sequer imaginando que existiria um campus da Universidade Luterana do Brasil se instalando no cerrado Tocantinense. Sobre este fato, Ambrósio Dolny^{ix} relata^x:

E, um dia, aí por agosto de 1992, passando por esse queijinho onde está hoje o Colégio Estadual, é... o... a Ulbrinha, nós vimos uma placa, néh: Aqui em breve Universidade Luterana do Brasil. Néh... comentamos: Báh, nossa, que coisa, néh!!! Luteranos, néh e tal... e dali um mês já começou aí o movimento de terraplanagem, de construção e muitos homens trabalhando e máquinas, e...tinha uma Toyota, néh... e o Teske já estava. Não, não conhecíamos quem era, néh?!? Ele se instalou ali e fez o escritório meio de madeira, assim, começou a construção e num dia nós fomos ali, eu o Celso pra conversar quem era o..., néh. Fomos lá e nos apresentamos, néh. Ele nos recebeu no escritório ali e, feito qualquer jeito ali, de madeira, néh. Aí já tinha uma mesa néh, um ventilador pelo menos, néh (risos), e sentamos e fomos... éh, levar o currículo pra pegar aula, néh. E não falamos que éramos luteranos. Néh, não nos apresentamos como luteranos. Fomos como, pra ver se conseguia uma vaga no trabalho. (...) Aí já ligamos pro Sul. Eu mesmo confesso que até então eu não sabia da existência da ULBRA, como depois eu vim a conhecer, néh. Da coisa grande, néh, da Universidade... até então não. Aí conversamos e já pegamos aula, néh.

Após o início do período letivo, em 1º de março de 1993 e, observando a quantidade de pessoas luteranas que já se encontravam em Palmas, o professor Teske, que naquele tempo era atuante no ministério pastoral, liderou o grupo existente para iniciarem as atividades da Igreja Luterana local.

Sobre o início das atividades religiosas do primeiro grupo de luteranos, Cecília relata que "...tinha o sr. Hegel, acho que era um advogado... eu não sei. O sr. Hegele^{xi}. Aí já tinha a família do Celso, do Ambrósio, a gente, o Nei, néh. O... A família do Teske. Eram aqueles ali que já eram luteranos."



Assim, sob a liderança do professor Teske, o grupo de luteranos passou a se reunir no dia 21 de março de 1993, como Cecília relata: “Aí a gente se reuniu num primeiro momento numa sala, numa sala de aula, presidida pelo Teske, néh. Que ele sempre era o que tinha... Eu acho que de todos, ele era o cabeça ‘vamos nos reunir’, ‘vamos fazer assim...’.”

Figura 3 – Grupo de luteranos e visitantes reunidos no primeiro culto da Igreja Evangélica Luterana no Tocantins, em 21 de março de 1993, ocorrido nas dependências do Centro Educacional Martinho Lutero.



Fonte: Arquivo pessoal do Professor Wolfgang Teske

Além disso, é interessante notar no relato de Cecília que a união do grupo de luteranos fez uma grande diferença para que O Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense não acontecesse somente no aspecto do trabalho educacional da ULBRA. Além dos impactos educacionais, sociais, políticos e econômicos que a ULBRA estava realizando no Estado do Tocantins e na cidade de Palmas, a realização de reuniões do grupo de luteranos já existentes, desenvolveu o espírito de união, de companheirismo, de proximidade, acrescentando ao trabalho iniciado pela ULBRA, novos aspectos. Recordando estes fatos, Cecília Müller, com saudosismo, relata:

O grupo de amigos era esses da igreja, que era Nei, Ana, Celso, Serginho... ah, daí tinha a Luciana. A Luciana eu não sei se ela era da Confissão ou, ou, não sei. A Luciana, a Kelen, que eram professores da ULBRA, os mais jovens, néh. A Luciana, a Kelen, então essas pessoas que, que... tinha a Rai, irmã da Ana, que, que veio logo depois. O Aguinaldo, também, que veio logo depois. Já era mais no segundo ano, ali. O Aguinaldo. Então eram essas pessoas mais jovens. Tinha uma menina da biblioteca – Edinéia. Então, esses grupos reuniam na maioria das vezes na casa do Celso, que ele tinha espaço. Ele tinha espaço maior. Se reunia lá, assava uma carne, e daí ficava nas brincadeiras, nas graças. Era um grupo muito saudável, até. Então, eram esses luteranos. Nós, o... fora o Teske ali, néh, que eram os mais jovens, néh. Então a gente se reunia, ia pra pizzaria, ia pra esses lanches, néh. Pros lanches, ou então na casa do Celso. E a gente ficava até madrugadas, às vezes, nisso, néh. Alguns bebiam, outros não bebiam, néh. E voltaram pra casa assim, pelas madrugadas, néh. Fora os finais de semana que o Teske promovia na casa dele, néh. Quando ele já, quando ele tinha... Primeiro ele morou naquela casa, depois ele passou pra casa onde agora o Ari mora, néh. Então esse grupo de amigo era muito bom. Às vezes eu fico me perguntando, assim: onde é que aconteceu o rompimento, que quase a gente não, hoje, néh, quase a gente não se encontra mais?!?



Depois de iniciado o funcionamento do campus da ULBRA no Centro Educacional Martinho Lutero (na Avenida JK), a ULBRA procurou desenvolver cada vez mais suas ações como propagadora do conhecimento e da Educação. Relatando os projetos educacionais e a influência que a ULBRA desenvolveu na cidade de Palmas e região, o professor Teske relata a participação e organização do projeto e ações educacionais realizadas:

Ainda em 93, o 1º Encontro Estadual de Meio Ambiente foi dentro da ULBRA. O auditório nós começamos a ceder pros encontros. Seja pra igrejas, seja pra atividades do Estado, seja pra organizações, é... por exemplo como Lions, o Rotary, é... principalmente o Lions se encontrava ali, néh. (...) Com essa velocidade com que a gente construiu a ULBRA, com que a gente implantou os projetos, e... o tipo de projetos implantados, isso chamou a atenção de todo o Estado e fora do Estado. Então, nós cuidávamos da comunicação, nós cuidávamos da construção, cuidávamos do meio ambiente, nós cuidávamos dos projetos, nós cuidávamos da qualificação dos professores. (...) E em março daquele ano ainda começamos a igreja, a reunir o primeiro grupo.

O professor Teske na liderança do primeiro grupo de luteranos no Tocantins, ajudou a organizar, não só de maneira espiritual, mas, também, de maneira legal, a existência deste primeiro grupo, fundando, oficialmente, em 15 de agosto de 1993, a Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor de Palmas e, posteriormente, trabalho missionário desta Congregação no Bairro Jardim Aurenny.

Figura 4 – Extrato da ata de Fundação da Congregação Ev. Luterana de Palmas, aos 15 de agosto de 1993.

Adição EM TEMPO:
 Ata de fundação da congregação Evangélica Luterana de Palmas - To. (ata nº 1)
 Aos quinze dias do mês de agosto do ano de hummil, no-
 recento e noventa e três, reuniram-se os membros luteranos resid-
 em Palmas - To, nas dependências da universidade luterana
 do Brasil, campus de Palmas, com o objetivo de fundarem uma
 Congregação. Os 11 (onze) luteranos adultos presentes, resolveram
 por unanimidade de todos fundarem a "CONGREGAÇÃO EVANGÉ-
 LICA LUTERANA DE PALMAS - TO", ficando a mesma criada e fundada.
 A criação da Congregação e todo trabalho já iniciado, juntamen-
 te com o pedido da autorização para o pastor Teske, dirigir a con-
 gregação, com a administração dos sacramentos interinamente,
 será entregue em mãos pelo pastor aos órgãos competentes da IELB.
 A presente ata depois de lida e aprovada por todos os presentes
 na ata nº 1, será assinada pelo secretário e pelo pastor Teske, que
 a presidiu. Aos quinze dias do mês de agosto de 1993. —

Fonte: livro rol de membros da Congregação Ev. Luterana Cristo Redentor de Palmas -TO

No dia 14 de maio de 1995, a Universidade Luterana do Brasil, membros da Igreja Luterana de Palmas e demais pessoas convidadas, realizaram o culto para lançamento da pedra fundamental do Instituto Luterano de Ensino Superior (ILES), atual Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).



Neste mesmo ano, 1995, a Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor chamou o seu primeiro pastor para dedicar-se ao trabalho da igreja local, sendo o pastor Laudir França da Rosa, instalado para esta função no dia 29 de outubro de 1995^{xii}.

É importante ressaltar, que, além dos envolvidos no Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense já mencionados, participaram deste projeto, como capelães do Centro Educacional Martinho Lutero e do Instituto Luterano de Ensino Superior, o pastor Milton Mauer (a partir de março de 1995), sucedido pelo pastor Sérgio Becker da Silveira (a partir de janeiro de 1997), os quais tiveram o desafio de propagar e fortalecer os ideais da fé cristã luterana neste contexto da Educação Confessional.

Conforme registros da ULBRA, em 1996/2, o Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas contava com 1.076 alunos matriculados. O Centro Educacional Martinho Lutero contava com 435 alunos matriculados no 1º grau e 49 alunos matriculados no 2º grau. E, conforme ata da Assembleia Geral realizada no dia 15 de dezembro de 1996, a Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor contava com um rol de 78 membros.

Assim, entre obstáculos transpostos ou não, O Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense teve vários momentos marcantes, encerrando-se este primeiro período de sua história que foi marcado pelo trabalho do então Diretor, o pastor e professor Wolfgang Teske.

O professor Wolfgang Teske foi sucedido pelo professor Hugo Lüdke, que assumiu a Direção Geral do campus da ULBRA em Palmas em junho de 1997, inaugurando uma nova fase desta história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano em que se completavam 475 anos da Reforma iniciada por Martinho Lutero na Europa (1517), a ULBRA, com os ideais da Educação Luterana, iniciou, junto com o povo que chegava a Palmas à procura de um lugar para concretizar seus sonhos, o Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense. No ano seguinte, em 1º de março de 1993, deixou registrada na história da cidade de Palmas e do Estado do Tocantins o momento em que iniciou, de fato, a sua atuação na Educação Básica e Superior.

O registro da história e memória daqueles sujeitos que protagonizaram esta história de educação e fé, se faz necessário pois, é algo “comum” à várias outras pessoas que, assim como o professor Teske, a secretária Cecília ou o professor Ambrósio, tiveram que tomar decisões em suas vidas e que fizeram de Palmas o seu lugar para viver, trabalhar e educar sua família.

Ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos entrevistados, é importante observar que muitas vezes se tem em mente que a maioria das pessoas que vieram para Palmas durante o período de sua construção buscavam somente emprego, melhores salários e condições de vida. No entanto, podemos concordar com a ideia de Thompson, citada por Santhiago, aplicando-a aos aspectos subjetivos da história dos pioneiros (migrantes) de Palmas.

Paul Thompson acrescenta outro valor importante para a história oral [...] mencionando a migração, observa que existem em grande volume estatísticas sobre componentes como origem, gênero, trabalho e salário – mas que elas não explicam porque nem todas as pessoas migram. No fundo, o que ele quer dizer é que, embora as estruturas sociais formem um contexto social que favoreça certa ação, elas não são o único fator determinante. As condições necessárias estão presentes para todos, mas quais são as questões suficientes que permitem certa ocorrência? Cruzam-se aí questões pessoais, mesmo de ordem psicológica, igualmente relevantes para as análises dos temas. São conteúdos que, dentro do campo da História, a História Oral pode contemplar (SANTHIAGO, 2008, p. 38).

Assim, podemos afirmar que nem todos os sujeitos que marcam O Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense vieram para Palmas somente em busca de sonhos mensuráveis no aspecto econômico: está implícito o aspecto social, religioso e, podemos dizer, da participação na escrita da História desta nova *polis* que se edificava.

Plantar a Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense, certamente não foi fácil: exigiu responsabilidade, zelo e muito trabalho. Cabendo, aos que receberam este plantio já em andamento, zelarem e trabalharem, com responsabilidade e



igual empenho, para que os ideais pronunciados na Reforma iniciada por Martinho Lutero continuem a ser cultivados e que, os benefícios possam ser colhidos por gerações e gerações.

Nas palavras de Martinho Lutero dirigidas “Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs”, resume-se bem a singularidade do Plantio da Rosa de Lutero no Cerrado Tocantinense:

Agora, o progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros e fortificações, de casas bonitas, de muitos canhões e fabricação de muitas armaduras. Inclusive, onde existem muitas coisas dessa espécie e aparecem alguns tolos enlouquecidos, o prejuízo é tanto pior e maior para a referida cidade. Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem-educados. Estes então também podem acumular, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens (LUTERO, 1995, p. 309).

O desabrochar da Rosa continua com a formação contínua de profissionais em várias áreas de trabalho no Estado do Tocantins. A evangelização se perpetua nas igrejas e nos colégios de ordem confessional.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BECK, Nestor. **Igreja, Sociedade, Educação: estudos em torno de Lutero**. Porto Alegre: Concórdia, 1988.

DOURADO, Benvenida Barros. **Educação em Porto Nacional: uma perspectiva histórica**. Porto Nacional: O Paralelo 13, 2013.

KUCHENBECKER, V.; SEIFERT, P. A.; THUMS, J.; BECK, N. **As origens da Universidade Luterana do Brasil**. Canoas: Editora da ULBRA, 1994.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**. v. 5. Porto Alegre e São Leopoldo: Concórdia/Sinodal, 1995.

REHFELDT, Mário L. **Um grão de mostarda: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil**. Porto Alegre: Concórdia, 2003.

SANTANA, J. S. dos; SANTOS, J. B.; OLIVEIRA, J.; SEREJO, F.; História da educação em instituições escolares confessionais no Tocantins (1871-2003). In: SANTOS, J. S. dos; MACÊDO, M.; MELO, O. C.; CABRERA, O. **Instituições Educativas: histórias (re)construídas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. Cap. 5, p. 81-100.

SANTOS, Jocyléia Santana dos. **Sacerdotisas do Sertão: histórias religiosas**. In: Revista Mosaico. v.2, n.2, jul./dez., 2009, p. 134-140. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/mosaico/article/view/971/679>. (Último acesso em 27 de outubro de 2013).

SANTHIAGO, Ricardo. **Da fonte oral à história oral: debates sobre legitimidade**. João Pessoa: Saeculum – Revista de História, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

WALKER, Williston. **História da Igreja Cristã**. 3. ed., v. 2. Rio de Janeiro e São Paulo: JUERP/ASTE, 1981.



NOTAS

ⁱ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm. (Último acesso em 23/11/2013).

ⁱⁱ Conforme Histórico do Colégio Sagrado Coração de Jesus (s/d), o mesmo foi inaugurado no dia 15 de setembro de 1904, com 19 alunas matriculadas. (DOURADO, 2013, p. 66).

ⁱⁱⁱ “Graça e paz por parte do Senhor. Como você deseja saber se o selo pintado, que você me enviou, acertou o alvo, devo responder de forma amigável e lhe dizer sobre meus pensamentos e razões originais porque meu selo é um símbolo da minha teologia. Primeiro, deve haver uma cruz preta dentro de um coração – o qual retém a sua cor natural – para que eu seja lembrado que a fé no Crucificado nos salva. Pois quem crê de coração será justificado (Romanos 10.10). Embora seja uma cruz preta, que mortifica e que também deve causar dor, ela deixa o coração em sua cor natural. Ela não corrompe a natureza, isto, ela não mata, mas mantém vivo. “O justo viverá por fé” (Romanos 1.17), mas pela fé no Crucificado. Tal coração deve estar no meio de uma rosa branca, para mostrar que a fé dá alegria, conforto e paz. Em outras palavras, ela coloca o crente em uma rosa branca, de alegria, pois esta fé não dá paz e alegria como o mundo dá (João 14.27). É por isso que a rosa deve ser branca, e não vermelha, pois o branco é a cor dos espíritos e dos anjos (conforme Mateus 28.3; João 20.12). Tal rosa deve estar numa área de azul celeste, simbolizando que tal alegria em espírito e fé é o começo da futura alegria celestial, que já começa, mas é obtida em esperança, pois ainda não é revelada. Ao redor dessa área está um círculo dourado, simbolizando que tal bênção no céu dura para sempre; é sem fim. Tal bênção vai além de toda a alegria e bens, assim como o ouro é o melhor metal, o mais valioso e precioso. Este é o meu compendium theologiae [o sumário da teologia]... Essa explicação aparece em uma carta de Lutero enviada a Lazarus Spengler, datada de 8 de julho de 1530. Ela aparece em diversas fontes, como na Edição Weimar das Obras de Lutero (Briefe Vol. 5:444f) e na edição inglesa das obras de Lutero (Luther's Works: American Edition, Vol. 49:356-359)” FONTE: <http://www.portal-luterano.org.br/index.php/extensions/martinho-lutero/rosa-de-lutero>. (Último acesso em 07/01/2014).

^{iv} Para a futura publicação deste artigo, manteve-se o nome real dos sujeitos entrevistados, expondo a memória e versão de cada um dos entrevistados. Pois, concordando com Alberti, “conhecer sua biografia permite compreender melhor o relato de sua experiência, seu discurso e suas referências mais particulares.” (ALBERTI, 2005, p. 90).

^v Entrevista concedida a Renato Luiz Hannisch no dia 16 de setembro de 2013

^{vi} Wolfgang Teske foi pastor da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, implantou o projeto Educacional da ULBRA no Tocantins, sendo Diretor Geral deste campus de 1992 a 1997. É mestre em Ciências do Ambiente/Cultura e Meio Ambiente, Especialista em Docência do Ensino Superior, possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo e graduação em Teologia. É professor no Curso de Comunicação Social, Jornalismo, da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Teoria da Folkcomunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Quilombolas, Roda de São Gonçalo e Cultura. Possui ampla experiência na gestão em causas sociais e administração educacional. Membro efetivo da Academia Palmense de Letras, cadeira nº 17, cujo patrono é o escritor José de Alencar (2012) e possui o Título de Cidadão Palmense (2013). Atualmente, participa como membro e colaborador da Igreja Evangélica Luterana do Brasil em Palmas-TO. (Informação fornecida pelo entrevistado)

^{vii} Cecília Maria do Socorro Gonzaga Müller é Secretária do Centro Educacional Martinho Lutero (Colégio ULBRA Palmas), graduada em Administração de Empresas e membro-fundador da Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor de Palmas-TO. Ocupou o cargo de conselheira no Conselho Estadual de Educação, representando as Escolas Privadas no biênio 2012/2013. Ocupa o cargo de Secretária da Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor, eleita para o biênio 2013/2014. (Informação fornecida pela entrevistada).

^{viii} Entrevista concedida a Renato Luiz Hannisch no dia 28 de setembro de 2013

^{ix} Ambrósio Dolny é licenciado em História (UNICENTRO), pós-graduado em Teoria e Produção do Conhecimento Histórico (UNICENTRO), professor da rede municipal de ensino de Palmas (desde 2004). Membro-fundador da Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor de Palmas-TO. (Informação fornecida pelo entrevistado).

^x Entrevista concedida a Renato Luiz Hannisch no dia 16 de novembro de 2013

^{xi} O nome correto deste senhor é Telmo Hegele. Foi membro da Congregação Evangélica Luterana Cristo Redentor de Palmas até dezembro de 2004, quando recebeu transferência para outra Congregação do país

^{xii} O pastor Laudir França da Rosa também assumiu aulas de Ensino Religioso no Centro Educacional Martinho Lutero durante os primeiros anos de atuação como pastor da Igreja Luterana em Palmas.



HISTÓRIAS NOS BASTIDORES DO PALÁCIO DO ARAGUAIA – TO

HISTORIAS DETRÁS DE ESCENAS DEL PALACIO DE ARAGUAIA - TO

STORIES BEHIND THE SCENES OF THE ARAGUAIA PALACE - TO

ROCHA, GISELE REGINA

Mestre em Educação - UFT

E-mail: gizroch@gmail.com

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

O presente estudo aborda a memória dos primeiros servidores públicos do Estado do Tocantins. A pesquisa ocorreu a partir da perspectiva de três Técnicos Administrativos da Casa Civil e uma Auxiliar de Serviços Gerais do Palácio Araguaia. Ela tem como objetivo conhecer a história dos primeiros atos administrativos do estado. A metodologia utilizada foi a História Oral Temática. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, que colheram relatos dos entrevistados sobre a temática investigada. Nos discursos destacaram-se: o aspecto histórico dos sujeitos. O período referenciado vai desde a criação do Estado do Tocantins, em 1989 até 2018. Alguns dos referenciais teóricos utilizados foram Chiavenato (2014), Foucault (2008), Maximiano (2004), Meihy e Holanda (2014), Nora (1993), Parente (1999) e Silva (2008).

PALAVRAS-CHAVE: : Administração Pública; Contribuição; Memórias.

RESUMEN

El presente estudio aborda la memoria de los primeros servidores públicos del estado de Tocantins. La investigación ocurrió desde la perspectiva de tres Técnicos Administrativos de la Casa Civil y un Auxiliar de Servicios Generales del Palacio Araguaia. Tiene como objetivo conocer la historia de los primeros actos administrativos del estado. La metodología utilizada fue la Historia Oral Temática. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestruturadas, con preguntas abiertas, que recogieron relatos de los entrevistados sobre el tema investigado. En los discursos destacó: el aspecto histórico de los temas. El período referenciado abarca desde la creación del Estado de Tocantins, en 1989, hasta 2018. Algunos de los referentes teóricos utilizados fueron Chiavenato (2014), Foucault (2008), Maximiano (2004), Meihy y Holanda (2014), Nora (1993), Parente (1999) y Silva (2008).

PALABRAS CLAVES: Administracion Publica, Contribución, Memorias.

ABSTRACT

The present study addresses the memory of the first public servants in the State of Tocantins. The research took place from the perspective of three Administrative Technicians from the Civil House and a General Services Assistant from Palácio Araguaia. It aims to learn about the history of the state's first administrative acts. The methodology used was Thematic Oral History. To collect data, semi-structured interviews were carried out, with open questions, which collected reports from interviewees on the topic investigated. In the speeches, the following stood out: the historical aspect of the subjects. The referenced period ranges from the creation of the State of Tocantins, in 1989, to 2018. Some of the theoretical references used were Chiavenato (2014), Foucault (2008), Maximiano (2004), Meihy and Holanda (2014), Nora (1993), Parente (1999) and Silva (2008).

KEYWORDS: Administration; Contribution; Memoirs.

NOS BASTIDORES DO PALÁCIO: MEMÓRIA DE SERVIDORES ADMINISTRATIVOS

1. A administração pública do Tocantins nos seus primeiros passos

Nesse artigo pretende-se investigar a história e memória dos primeiros servidores do Palácio Araguaia, a partir da impressão de quatro servidores públicos, sendo três Assistentes Administrativos da Casa Civil e uma Auxiliar dos Serviços Gerais do Palácio Araguaia, suas atuações são em áreas distintas e dessa maneira entender a percepção de cada um. Eles começaram seus trabalhos em datas diferentes, entre os anos de 1989 a 1995. Serão discutidas as seguintes categorias nesse estudo: a contribuição desses servidores na implantação do Estado do Tocantins; estabilidade no trabalho; as condições de Trabalho, e; como se deu a administração pública no Estado.

O Estado do Tocantins nasce em 1988, no momento da promulgação da Constituição Federal, que desmembrou do estado de Goiás uma área de 278.420Km² (PARENTE, 1999). Com o nascimento desse novo estado surge, também, a necessidade de se obter mão de obra para a execução das tarefas que essa nova unidade da federação demandava, chamando a atenção para novas oportunidade se a chegada dos pioneiros, os desbravadores, aqueles que, literalmente, construíram a capital, Palmas. Ouvindo aos inúmeros relatos daqueles que participaram desses momentos históricos é que surge o interesse em pesquisar e conhecer a temática abordada em especial, partir da convivência com os primeiros servidores públicos do Estado, que participaram da implantação do início da administração pública.

Como citado anteriormente, o Estado do Tocantins foi criado em 5 de outubro de 1988, quando promulgada a atual Constituição Federal - CF, em seu Artigo 13 do Capítulo: Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, em que afirma: É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no §3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989. (BRASIL, p.158, 1988).

Dá-se, então, início à Administração Pública no Estado do Tocantins, com a implantação do mais novo Estado do País. O §2º do mesmo Artigo 13 (Brasil, p.158, 1988) informa que: “o Poder Executivo designará uma das cidades do Estado para sua capital provisória”, na briga Porto Nacional, Gurupi e Araguaína. Porém, foi escolhida a cidade de Miracema do Norte.

Miracema do Norte, passa a ser a capital provisória e sede do governo interino[...] localizada a 80 km de [Palmas](#). A cidade erguida às margens do rio Tocantins, que hoje possui mais de 20 mil habitantes, viu sua rotina mudar quando em 1989 um decreto presidencial a transformou em capital provisória do estado (G1, TV ANHANGUERA, 2013). E nesse processo de mudança, o nome da Cidade de Miracema do Norte, também é alterado: agora denominado, Miracema do Tocantins (POVOA 2017).

Assim, para não reeditar a época dos Capitães-Generais de São Paulo, e depois de Goiás, que mandaram por mais de um século e meio, Siqueira Campos, numa atitude muito equilibrada, optou por escolher como capital provisória a cidade de Miracema do Norte, que não disputava a preferência e foi tomada de surpresa com a escolha. E lá não fez construções, mas adaptou as já existentes: o Tribunal de Justiça abrigou-se no antigo fórum, o “Palácio Araguaia” foi instalado em um colégio nas cercanias do balneário “Correntinho”, a Assembleia Legislativa, o Tribunal de Contas, o TRE, as residências oficiais e outras construções imprescindíveis foram pré-fabricadas de madeira, que seriam depois desmontadas para futuro reaproveitamento em Palmas (POVOA, 2017).

Alguns de nossos entrevistados oriundos de Miracema do Tocantins, como é o caso de (ROCHA, 2018), relata que parte de um hospital foi cedido para instalação da Secretaria da Saúde, porque não havia construções suficientes para atender a demanda do momento. Isso aconteceu até 1º de janeiro de 1990, data em que Palmas é constituída a capital, à aprovação da sede definitiva pela Assembleia Legislativa, ocorreu em 20 de maio de 1989.

A mais nova capital do Brasil, Palmas:



Para o plano de Palmas, a seleção da área para abrigar a cidade obedeceu a alguns princípios e estudos técnicos e ambientais, além disso, a aplicação do projeto teve como base a tese de Juan Mascaro, “Desenho Urbano e Custo da urbanização” (1987), que inspirou a eleição de mais de dez princípios técnicos para o estabelecimento da capital. De acordo com os arquitetos entrevistados, o primeiro princípio era implantar a capital sobre um território que não impactasse a natureza existente. A instalação deu-se sobre um plano inclinado para facilitar o abastecimento de água, bem como, o escoamento (SILVA, 2008, p. 84).

Assim, o estado e sua capital desabrocham-se para uma nova etapa, e com isso a necessidade de se instituir/implantar a sua estrutura governamental. Chega-se, portanto, aos primeiros passos e atos administrativos para o estabelecimento da nova unidade da federação. E para tal ação são necessárias pessoas para a execução das tarefas que o novo estado demanda.

Então indivíduos oriundos do estado e de outros lugares do país, iniciam suas participações na instauração do novo Estado, sendo assim testemunhas oculares desse processo. A partir da criação do Tocantins, a necessidade de implantação de uma nova sede administrativa, levou o governo provisório a contratar servidores públicos para trabalhar, tanto em Miracema, como posteriormente, em Palmas. É a partir desses fatos e atos que essa pesquisa versará. Qual a contribuição desses servidores na fundação do Estado do Tocantins? Havia estabilidade no trabalho? Quais eram as condições de Trabalho? Como se deu a administração pública no Estado?

Com todo esse burburinho e frenesi, a cidade cheirava à construção, de prédios públicos, ruas, casas e outros meios para que a vida em Palmas pudesse fluir. Surgem, também, as obrigações como Estado, era preciso instituir a administração pública, sobre isso, pode-se dizer que: “Em sentido formal, conceitua-se Administração Pública como o conjunto de agentes, órgãos e pessoas jurídicas destinadas à execução das atividades administrativa” (ALEXANDRINO; PAULO, 2006, pg.14).

Iniciava-se a parte formal do novo estado, com a criação da sua Constituição Estadual, seguindo os moldes da Constituição Federal, a criação de leis e decretos para que de forma legal fossem constituídos seus poderes.

Tudo era novo, de maneira que exigia-se tomadas de decisões urgentes e céleres, dessa forma:

Ato contínuo, o governador assinou decretos criando as Secretarias de Estado e viabilizando o funcionamento dos poderes Legislativo e Judiciário e dos Tribunais de Justiça e de Contas. Foram nomeados o primeiro secretariado e os primeiros desembargadores. Também foi assinado decreto mudando o nome das cidades do novo estado que tinham a identificação "do Norte" e passaram para "do Tocantins". Foram alterados, por exemplo, os nomes de Miracema do Norte, Paraíso do Norte e Aurora do Norte para Miracema do Tocantins, Paraíso do Tocantins e Aurora do Tocantins (BRUNI, 2007, pg. 76).

Quando o governo se instalou em Palmas havia uma equipe que o acompanhava e nessa equipe existia um chefe de gabinete e também alguém responsável pelos atos oficiais do governo. Supõe-se que os primeiros administradores devem ter observado modelos de administração de outros estados para terem uma base, uma ideia a ser seguida. Com o passar do tempo foram surgindo necessidades próprias da Administração Pública, como a realização de concursos, formulação da estrutura de cada secretaria, contratação e nomeações de pessoal. “o ato de administrar é definido como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar (CHIAVENATO 2014, pg. 83). Nesse processo precisamos entender se houve um planejamento na Administração Pública. Porque percebemos nas entrevistas que tudo foi feito conforme a necessidade ia surgindo (GUEDES, 2018).

Um dos dificultadores e ou obstáculo a essa pesquisa é que falta informação e acervo sobre a Administração Pública:

o Estado do Tocantins, se comparado com outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro e São Paulo, ainda não dispõe de um vasto conjunto de obras e produções científicas, [...], que possam ser utilizadas como objetos de leituras e reflexões acadêmicas que melhor contribuam com sua interpretação. Diversos esforços têm sido feitos por pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e de outras IES, em diversas áreas do saber, sobretudo em História, Letras e na própria Geografia, para construir esse referencial. Mas ainda são insuficientes. Algumas



argumentações para justificar essa ausência remetem ao fato de o estado ter apenas 20 anos e, portanto, ainda estar em processo de construção e interpretação (RODRIGUES 2008, pg. 13).

O aprofundamento ainda é ineficiente devido a carência de documentos que comprovem muitos dos fatos ocorridos nos primeiros anos da administração no estado. Dessa forma, acredita-se na importância da memória desses primeiros servidores públicos, para tanto far-se-á entrevistas com três assistentes administrativos e uma auxiliar dos serviços gerais da administração pública, oriundos de Miracema do Tocantins. Tais servidores passaram a trabalhar na administração pública do novo Estado, como contratos especiais, e posteriormente foram efetivados através de concurso público, alguns deslocando-se diariamente ou quinzenalmente para Palmas e outros já residiam na capital.

O tema proposto para essa pesquisa tem relevância histórica e social, pois espera-se que os resultados tragam à luz situações/demandas que possam elucidar e nortear futuros atos administrativos de gestões vindouras. Para tanto, propõe-se como objetivo dessa pesquisa compreender, a partir da memória dos servidores administrativos, a implantação da administração pública no estado do Tocantins.

Nesse processo a História Oral configura-se como a metodologia que aporta essa pesquisa, com o intuito de compreender a história e memória dos primeiros servidores e o efeito das ações praticadas por esses servidores. Nesse estudo os temas pesquisados foram as Contribuições dos servidores na efetivação do Estado. É através das suas contribuições, dos seus serviços, que teremos um olhar sobre a administração pública.

Os sujeitos da pesquisa são quatro servidores, Alessandro de Almeida Campos, 40 anos, Assistente Administrativo é concursado desde 1996, Helena Felix Aires Guedes, 57 anos, Assistente Administrativa, trabalha no estado desde 1989 e foi efetivada em 2004, Maria das Graças Vieira Rocha, 65 anos, Auxiliar de Serviços Gerais, também começou em 1989 e foi efetivada em 2000 e Satiko Kaji Cavalcante, 56 anos, Assistente Administrativa, iniciou as atividades em 1989 e foi efetivada no ano de 1996.

1.1 Histórias e memórias dos servidores e suas contribuições para a administração pública

Quando, hoje, olha-se para o Palácio Araguaia e contempla-se suas belezas, sua forma arquitetônica, de estilo barroco, que nos impressiona por sua beleza e grandiosidade. “O Palácio Araguaia, como um dos marcos da paisagem, instalado em perspectiva na área central da cidade, organizado para ser visto de vários ângulos, lembra as pinturas ilusionistas das igrejas e palácios barrocos” (SILVA, 2008, pg. 141). Assim tamanho deslumbramento muitas vezes desvia nossa atenção das grandes decisões ali tomadas, das pessoas que por aquelas portas passaram, pessoas essas que contribuíram para a história do nosso Estado, muitas dessas pessoas foram esquecidas como arquivo morto de um órgão qualquer. É diante desse contexto que nós queremos resgatar algumas dessas memórias.

Memórias que estão nos mais secretos recônditos da mente, escondidas e por muitos já esquecidas. “O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo” (NORA, 1993, pg. 1). E assim sobre este aspecto do que está adormecido começamos a busca por esses servidores, dos quais muitos estão desde o início e continuam trabalhando na administração pública.

Quem são eles? De onde vieram? Quais eram os sonhos? Como estão hoje? Que/quais funções exerciam? Se conseguirmos responder a tais indagações, muitas de nossas curiosidades serão respondidas, isso não quer dizer que teremos respostas para todos os problemas que hoje o estado enfrenta, porém, teremos uma elucidação de como se chegou ao que é hoje.

Nessa busca pelo conhecimento e curiosidade para entender certos aspectos, entramos em contato com alguns personagens dessa época histórica. Nossa primeira personagem é dona Maria das Graças Vieira Rocha, 65 anos de idade, servidora pública do Palácio Araguaia desde o princípio, para que ela pudesse nos agraciar com suas histórias e memórias. No início ela ficou apreensiva sobre o que iríamos conversar e o que seria perguntado, foi explicado para ela sobre as perguntas e à medida que fomos conversando, ela foi se soltando e nos agraciando com suas memórias.

Assim dona Maria relata sua chegada no Estado do Tocantins em 1965:

Eu nasci em Alto Parnaíba, Maranhão, eu vim com a minha mãe e a minha vó, a gente mudou primeiro para o Município de Pedro Afonso, lugar por nome Vieira, não a gente veio primeiro,



desculpe, a gente veio primeiro para Lizarda. Eu tia um 6 a 7 anos por aí, [...] era fazenda e depois e a gente veio para a cidade mesmo de Pedro Afonso. De Pedro Afonso a gente veio para Miracema. Eu cheguei em Miracema no dia 15.07.1065 (ROCHA, 2018).

Dona Maria quando veio trabalhar em Palmas já sabia que tinha que fazer de tudo um pouco, ela e suas companheiras trabalhavam na limpeza dos órgãos que aqui foram construídos, elas ficavam alojadas no Palacinhoⁱ, primeira sede do governo em Palmas, o Palácio Araguaia ainda estava em construção, suas instalações foram inauguradas em 9 de março de 1991 (TOCANTINS, 2018). Suas memórias são preciosas, ouvi-la relatando sua história de vida, os detalhes dessa trajetória, dos tempos difíceis, as lutas enfrentadas por ela e suas companheiras. Tudo isso nos remete ao que Halbwachs (1990, p. 16) afirma que: “Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo”.

De modo que as dificuldades enfrentadas eram o resultado das decisões que foram tomadas para a construção de Palmas. Sabemos pela história que aqui era um campo sem nenhum tipo de infraestrutura, os recursos tanto material, como mão de obra eram insuficientes e na maior parte vindo de outros lugares (ROCHA, 2017). “A administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização, seja ela lucrativa ou não” (CHIAVENATO, 2014, pg. 1).

Conforme fomos nos aprofundando na conversa percebemos que não havia uma certa organização de trabalho com relação ao horário e de fato as pessoas responsáveis pelos serviços gerais trabalhavam demasiadamente, isso porque a mão de obra era escassa, eram poucas as pessoas que queriam vir trabalhar em Palmas, devido a precariedade do lugar (ROCHA, 2017). “Não havia infraestrutura para receber esses pioneiros. Então eles faziam escalas de trabalho, uma turma ficava quinze diasⁱⁱ e depois desse período revezavam com outras, isso era feito com o pessoal da limpeza” (ROCHA, 2017).

Na verdade, administrar é muito mais do que uma mera função de supervisão de pessoas, recursos e atividades. Quando tudo muda e as regras são engolfadas pela mudança, trata-se de não apenas manter a situação, mas inovar e renovar continuamente a organização (CHIAVENATO, 2014, pg. 8).

Ao observar a citação de Chiavenato (2014) podemos dizer que essa era a realidade vivida pelos primeiros “moradores” de Palmas, em seu cotidiano de organização de trabalho. As pessoas responsáveis pela manutenção dessas tarefas realmente tinham que inovar e reinventar a dinâmica de trabalho para estimular as pessoas a deixarem suas famílias para virem trabalhar em um lugar que não oferecia boas condições de labor.

Assim vamos conhecendo um pouco das histórias dos entrevistados desse artigo: Helena Felix Aires Guedes, 57 anos, servidora da Casa Civil, trabalha no estado desde 1990, dedicou-se com afinco aos serviços públicos.

Eu sou natural de Filadélfia, morei em Filadélfia até eu fazer o segundo grau né, aí quando eu fiz o segundo grau, eu fui para Brasília, morei três anos em Brasília, aí depois que eu vim de Brasília, eu peguei fiquei alguns tempo em Araguaína né já fui para Araguaína não fui para Filadélfia mais. Porque meu pai já tinha casa em Araguaína e aí nós fomos morar lá[...]. Aí foi fundado o Estado, aí eu voltei, retornei, inclusive o meu tio se candidatou né e aí meu tio passou a ser deputado, ele ganhou e aí ele me chamou pra trabalhar no Estado. Isso foi em 90(GUEDES 2018).

A servidora conta um pouco de sua trajetória da saída do estado até seu retorno a convite do tio. Podemos destacar a coragem dessa mulher ao enfrentar os desafios dessa nossa nova cidade e vir contribuir com seu trabalho para o progresso da cidade de Palmas.

Seguimos com as entrevistas contatamos o servidor público Alessandro de Almeida Campos, 40 anos, servidor da Casa Civil, está na administração pública aqui em Palmas desde o ano de 1995.



Eu vim de uma cidadezinha pequena chamada Minaçu, interior de Goiás, meu pai era oficial de justiça, veio acompanhando um juiz que virou desembargador e nós viemos e ficamos morando em Miranorte de 89 até 90, final de 90 nós viemos pra cá. A gente morava num desses lugares que mora todo mundo junto (CAMPOS, 2018).

O entrevistado chegou aqui no Estado do Tocantins ainda adolescente com seus pais, que vieram trabalhar no Tribunal de Justiça. E mesmo sendo adolescente havia certas necessidades que Palmas não atendia, por ser uma capital em construção, não existia por exemplo uma praça, um *shopping*, local para que os jovens da época pudessem se encontrar. Imaginamos também que foram tempos difíceis para esses jovens que aqui chegaram.

Na sequência conversamos com SatikoKaji Cavalcante, 57 anos, servidora da Casa Civil, chegou no Tocantins em 1989, vinda do Estado de São Paulo, para morar em Gurupi. “Eu vim, aliás eu nem ia trabalhar, quem ia trabalhar era minha cunhada pra falar a verdade, ela foi fazer o teste e eu fui com ela, eu aproveitei e fiz o teste e passei” (CAVALCANTE, 2018).

Assim vamos descobrindo como chegaram muitos dos pioneiros em Palmas, cada um com suas histórias a nos revelar, e entender como eram suas rotinas de trabalho.

Os servidores que atuavam no administrativo a dinâmica de trabalho era diferente, eles vinham para Palmas pela manhã, saíam de Miracema do Tocantins cedo por volta das sete horas da manhã e retornavam a tarde (CAVALCANTE, 2018). Existia um ônibus que os traziam e levavam os servidores diariamente.

Podemos perceber que havia uma distinção entre o pessoal do administrativo com relação ao pessoal dos serviços gerais. Nas entrevistas isso ficou muito claro, quando perguntei como era esse ir e vir. Passa a ideia que o pessoal da base era bem menos valorizado, eram esquecidos a própria sorte e tinha, que mostrar serviço.

1.1.1 A Contribuição dos Pioneiros para o Estado

Nesta subseção será apresentada a concepção que os entrevistados têm a respeito da sua participação e contribuição para a criação e estabelecimento do estado do Tocantins.

eu me vejo assim como se eu fosse a mãe, a babá né, aqui no Estado do Tocantins, porque desde quando começou a bem dizer, porque ele começou em 88 né e 89 eu já fazia parte, desde janeiro de 89 né, então eu me considero uma das mãe, sabe, uma ajudadora, a criar, porque nos piores momentos sempre estive ali (ROCHA, 2017).

Notamos que a entrevistada, sente-se como uma das criadoras do Estado, denominando-se como uma mãe deste e dessa forma desempenhando com carinho e amor a função que foi a ela confiada. Porque pelo fato dela se sentir também criadora do estado a instiga a desenvolver seu papel com zelo. É bem interessante como boa parte da pessoa sentem-se assim, compromissadas com suas funções, e grande maioria a faz com dedicação. Isso é muito bom, e prazeroso saber que existi sim pessoas de bem, honestas.

Assim nos confirma nossa outra entrevistada:

Bom, minha contribuição que eu entendo assim que eu dei o melhor de mim no meu trabalho, honesta, sempre fui fiel, sempre dei o melhor de mim. Sempre fui muito dedicada ao meu trabalho (GUEDES 2018).

As pessoas se sentiam útil, mesmo em condições difíceis, sabiam que seu trabalho era de muita importância e relevância para a construção do estado.

“Não sei nem o que falar” (CAVALCANTE, 2018). Em muitos momentos as pessoas não têm noção do tamanho de sua relevância diante da história. Muitas vezes ainda não perceberam sua contribuição nos fatos que ocorreram.



Com o nosso próximo entrevistado, a situação muda, ele já enxerga a oportunidade que teve, mesmo sendo jovem e sua parcela de contribuição, mesmo que seu serviço era apenas digitar. Mas quem sabia digitar naquela ocasião, já era de grande valia.

Olha Gisele é difícil da gente mensurar nossas contribuições, porque cada um tem o seu papel, traz a sua bagagem histórica, e a sua própria história, e comigo não foi diferente [...] quando os meus pais vieram pra cá eu era estudante ainda né, tava nas séries iniciais eu terminei meu primeiro ano lá em Miranorte, quando eu vim pra cá, eu já entrei no segundo grau, eu não tinha terminado ainda, quando surgiu uma proposta de uma vaga de emprego aqui na Casa Civil [...] minha contribuição vem desde dessa época, porque, por mais que na época eu era um mero digitador, alguém tinha que fazer esse serviço, e eu modesta parte, fiz muito bem (CAMPOS, 2018).

A produção historiográfica se estabelece nas “relações entre as construções da história e seu face a face, a saber, um passado ao mesmo tempo abolido e preservado em seus rastros”(MENESES,2010, pg. 4). Tudo o que foi vivido naquela época está guardado na memória dos entrevistados, e é necessário que a provoquemos para que essas informações comecem a aflorar, as cenas são trazidas para o presente, para o agora. Com esse despertar temos acesso as memórias de uma época que não estão em livros, mas apenas nas lembranças dos servidores, que viram Palmas nascer, que participaram ativamente da construção.

Muitas dessas histórias já estão perdidas no esquecimento daqueles que já não habitam entre nós. Porque toda a história que ouvimos sobre o estado sempre se fala dos políticos, das suas obras, que de fato foram importantes, não queremos desmerecer ninguém, mas precisamos nós lembrar daqueles que organizaram a casa para que esses pudessem entrar e fazer o seu trabalho. “A necessidade de memória é uma necessidade de história” (NORA 1993, pg. 8). Assim, conhecer os bastidores das construções do estado nos levará a entender melhor muitos fatos dessa história. Porque nesse processo e o passar do tempo ouve um esquecimento da contribuição desses primeiros servidores.

E interessante como as pessoas ficam relutantes para contar suas histórias, com os entrevistados não foi diferente. Mas, foi uma conversa enriquecedora que nos remete há um tempo que não conhecemos, não vivemos, então nos atentamos a esses fatos e memórias de vida, nas quais nos leva a conhecer alguns desses episódios do início das atividades administrativa do Estado do Tocantins. “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, pg. 3).

1.1.2 Condições de Trabalho

Pessoas vindas de diversas áreas do país se instalaram em Palmas em busca de melhoria, de oportunidades e muitas dessas pessoas também vieram convidadas para assessorar outras (CAMPOS, 2018). No início não havia pessoas suficientes para a execução do trabalho. “Naquela época tinha a mão de obra muito restrita, então era na base da indicação” (CAMPOS, 2018). E mesmo com essa carência de mão de obra existia a demanda das tarefas a serem executadas. “A Eficiência de uma organização ou sistema depende de como seus recursos são utilizados. (MAXIMIANO, 2004, pg. 99). Com a insuficiência de pessoal e os órgãos em construção, tudo era improvisado, compreende que o trabalho também fora feito da maneira que se podia fazer na época, ou seja, pouco planejado. E essa falta de planejamento se estendia a todas as áreas, ou seja, do mais alto escalão até chegar no pessoal dos serviços gerais, comprometia toda a estrutura organizacional.

Sobre isso, Rocha (2017) relata como ocorria a dinâmica de trabalho, uma vez que não havia funcionários em número suficiente para todos os órgãos, logo eles trabalhavam em todos os prédios da administração:

Ai ele falou para gente, agora só que é o seguinte, os primeiros funcionários vai ter que trabalhar em todos os prédios onde vai instalar cada órgão ai depois que a gente arrumar tudo, montar tudo, ai a gente vai separar quem vai para onde. Todo mundo fazia tudo, até instalar tudo quando foi órgão, organizar os moveis, tudo, a gente trabalhava dia e noite. A gente trabalhava até montar secretaria tal, o Palácio Araguaia, residência oficial de governador, de vice-governador, de deputado, de senhor fulano de tal, até quando montou tudinho, a gente antes dos carros que ia chegando com os moveis com as mudanças a gente ia, o prédio já estava todo limpo todo arrumadinho, a gente ia ajudando a instalar os moveis. Isso em janeiro de 89, quando foi em janeiro



de 90, a gente mudou, para Palmas para o Palacinho, mudou de Miracema para o Palacinho (ROCHA, 2017).

A insuficiência de mão de obra era enorme, as condições de trabalho eram precárias, não se podia contar com tecnologia, com mão de obra especializada, a escassez era predominante em todas as esferas.

Fiz o teste de datilografia, porque era na área de jornalismo, ai era mais na área de redação, todos os textos eram datilografado e passado via telex pra todos os jornais. Do estado e do Brasil todo, como era no início a divisão do estado, então tinha muita novidade, era para o Brasil todo (CAVALCANTE, 2018).

A entrevistada admite em seu relato “que aqui eram poucas as pessoas que tinham datilografia e máquina eletrônica. Eu já trabalhava em São Paulo, já trabalhava com máquina eletrônica datilografia, e aqui o povo não sabia” (CAVALCANTE, 2018). Percebe-se que o norte do estado de fato era esquecido em todos os aspectos, cultural, social, educacional e tecnológico. “No início foi com muita dificuldade, porque tudo era novo, tudo, as secretarias por exemplo tava tudo sendo montada” (CAVALCANTE, 2018).

No ano de 1995, começa a modernização, com a introdução da informática, do computador, ferramenta que veio auxiliar a administração em suas tarefas corriqueiras (FILHO, 2007). Percebe-se que as coisas foram sendo feitas a medida de suas necessidades, como conta (CAMPOS, 2018) na entrevista: “eles faziam trintas atos e tudo era publicado em um único documento, e para se achar isso depois era bem difícil. Passado um ano eles começam a salvar em *excell* para facilitar as buscas e o acesso as informações” (CAMPOS 2018).

o grande diferencial eram as condições de trabalho, principalmente na área de tecnologia, em 95 já tinha computador que era um 486 que na época era avançadíssimo, mas hoje não serve nem para menino brincar (CAMPOS 2018).

O entrevistado cita a questão das condições de trabalho, na concepção dele, eram condições, boas, uma vez que havia tecnologia disponível para a realização das atividades administrativas.

Sobre isso ACEMOGLU e ROBINSON (2012) afirmam que “os países pobres são pobres porque os detentores do poder fazem escolhas que geram pobreza”. As pessoas que moravam nessa parte estavam à margem. Ao que parece não havia interesse por parte dos governantes em beneficiar essa parte do norte de Goiás e esse fator influenciou na estruturação do Estado do Tocantins. Levou-se muito tempo para que o estado se modernizasse e conseguisse acompanhar outros entes da federação.

[...] aqui o povo não sabia, era poucos que sabia datilografar na verdade! [...] e quase todos que conseguiram acessar ao contrato geralmente vinha de Goiânia, Brasília, São Paulo, daqui era pouco. Do estado mesmo eram poucos, porque tinham pouco conhecimento (CAVALCANTE, 2018).

E toda essa carência influenciou na administração pública, à medida que fomos conversando com os entrevistados é evidente que não houve uma programação, ou se houve, sofreu transformações, porque pode se pensar que os primeiros gestores elaboraram uma ação, um plano estratégico, mas quando isso passou da teoria para a prática, não funcionou, devido à escassez de mão de obra, então eles ao que parece tiveram que se ajustar ao que era disposto na cidade, no estado em transformação.

1.1.3 Administração Pública no Tocantins: a ausência de documentos

Ao falarmos em administração vem logo em mente os grandes autores Taylor, Fayol e Ducker, entre outros, pensamos no planejar, arrumar e organizar tudo como uma grande orquestra, no qual tudo tem que ser harmônico para que uma linda melodia seja ouvida.



Assim também é com o fazer na gestão pública:

A primeira coisa que surge na cabeça quando se fala em Administração científica é a fábrica, a indústria e, principalmente, a indústria automobilística. E quase sempre a ideia está presa ao chão da fábrica. Mas isso é pouco, é estreito demais. O taylorismo está presente em todo fenômeno produtivo: bancos, restaurantes, docas, portos, centro de distribuição, oficinas e companhias aéreas. É famoso o exemplo do MacDonalDs, cuja operação em suas unidades de fast-food, baseada nos conceitos de organização que produz algo em série, ainda depende totalmente do taylorismo (CHIAVENATO, 2014, pg. 68).

Existe um padrão a ser obedecido na produção de todos os documentos oficiais. Isso sempre existiu desde o início, o que não ocorreu foi um padrão na forma de conservação de muitos desses documentos.

Guedes (2018), conta como eram arquivados esses documentos no princípio, “eles eram guardados naquelas pastas az”. Sabemos que papel se deteriora com o passar do tempo, e não houve um certo cuidado com esses, mesmo sendo documento. “Não tenho nem noção dos arquivos, como funcionava os arquivos, tinha o diário só, a única pesquisa que poderia ter era no diário, e muitas coisas foi também perdida né” (CAVALCANTE, 2018). É constado a falta de informação, na gestão pública do estado, e os nossos entrevistados vão ratificando essa informação a cada passo de nossa conversa.

Nessa parte da entrevista com o servidor Campos (2018), podemos entender um pouco a dificuldade em se conseguir documentos antigos, constatamos a perda de muitos. Uma boa parte desses documentos foram deteriorados pelo tempo, muitos molharam e foram se perdendo não houve um planejamento adequado para que todos os documentos fossem mantidos, em decorrência desses fatos uma boa parte dessa história se perdeu.

Mas tem muitos documentos, memorandos, portarias, ofícios, como não eram publicados se perderam praticamente uma grande parte pelos menos, de 91 até 96, é, se perderam muitas coisas, de 96 pra cá como foi uma gestão já modernizada vamos dizer assim com computador, não era grande coisa, a gente conseguiu manter alguns arquivos digitalizados também, e a gente já tinha formado o arquivo da Casa Civil que até hoje tem, mas também tá num quatinho (CAMPOS, 2018).

“Planejar é ao mesmo tempo um processo, uma habilidade e uma atitude” (MAXIMIANO 2004, pg. 137). Os primeiros atos administrativos feitos pelos primeiros gestores foram encadernados e estão no diário oficial do estado, graças a essa atitude temos esse acervo a disposição da sociedade. Isso foi feito com os atos considerado mais importantes. “foi tudo feito conforme a necessidade, muito precário, não existia um planejamento para a administração, era muito bagunçado” (CAVALCANTE, 2018).

Continuando a conversa com a servidora (CAVALCANTE, 2018), “eu não tenho nem noção dos arquivos, a única pesquisa que podia ter é no diário e muitas coisas foram perdidas”. Levou-se um bom tempo para que gestores percebesse a necessidade de um maior planejamento com relação a documentação na Casa Civil. Por conseguinte, temos uma administração precária, com muitas falhas em sua gestão, e assim colhemos os frutos da sua má implantação.

Decorrido seis anos já se vislumbra alguns vestígios de modernização:

“houve uma readequação para que todas as produções realizadas pela Casa Civil fossem publicadas, assim a partir de 1996 o diário oficial passou a ter circulação diária e com todos os documentos publicados. Com isso, todas as pessoas que quisessem acompanhar o que estava acontecendo no estado era possível. As inovações tecnológicas foram grandes aliadas para o trabalho que era e é realizado” (CAMPOS, 2018).

Porém existe um grande caminho a ser percorrido para se chegar a um processo adequado de arquivamento de documentos. CAMPOS (2018), relata que hoje se uma pessoa precisar de um documento mais antigo demora-se até um mês para encontrar:



por exemplo se você precisar de um ato de 95, 96, se fizer o requerimento e pedir pra gente, a gente vai pedir um mês pra passar a cópia, porque realmente é muito difícil chegar lá é poeira. Nós temos até com projeto de melhoria desse ambiente (CAMPOS, 2018).

“Necessário ressaltar que esse rastro do passado só se torna fonte a partir do momento em que o historiador o interroga e questiona, tanto em seu conteúdo como em seus elementos formadores de sentido” (MENESES, 2010, pg. 5). Por isso é importante mantermos documentos que relate o passado que comprove a existência de tais fatos ocorridos.

“[...] não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que 'se dizem' no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certos números de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2008, pg. 21-22)”.

Em decorrência do mover tecnológico observasse que as tarefas realizadas ainda precisavam ser ajustadas e aprimoradas para facilitar o dia a dia daqueles que conduziam esse labor. Assim, percebe-se que se havia um método sobre como se produzir e conservar os atos oficiais, com o tempo foram alterados e atualizados para uma maior preservação e uma maior dinâmica nas atividades realizadas. “Nos próximos anos o mundo verá o fim da forma organizacional de hoje (a organização burocrática que ainda predomina em muitas organizações) e o surgimento de novas arquiteturas organizacionais adequadas às novas demanda da Era Pós-Industrial (CHIAVENATO, 2014, pg. 17).

Hoje o estado conta com um sistema de informação amplo que integram todas as secretarias, o Sistema de Gestão de Documentos - SGD. Com essa nova ferramenta as pessoas podem acompanhar seus processos passo a passo. Porém é necessário que o Estado torne mais eficiente a sua forma de gerir. “No bojo das reformas empreendidas pela Nova Gestão Pública, o próprio Governo passa a empregar a Tecnologia da Informação (TI) no seu funcionamento diário.”(RAMOS, 2013, pg. 33). E assim oferecendo aos seus servidores melhores condições de trabalho, porque o manuseio de papel é bem menor, de modo a facilitar o arquivamento dos documentos.

É muito importante o planejamento de uma instituição seja ela pública ou privada:

“Planejamento Estratégico é um processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas decisões e, através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas” (DRUCKER, 1984).

Estado ainda é novo com muitas coisas a serem melhoradas inclusive a formar de conduzir. Dessa maneira que nossos governantes tenham sensibilidade para atentar-se a esses detalhes que poderão determinar o caminho que a administração pública irá seguir. Planejar as ações que de fato poderão ser praticadas na administração, ouvir seus servidores de forma coerente, não desmerecer o conhecimento dos servidores adquiridos ao longo desses 30 anos de serviço. Porque muitos desses pioneiros ainda continuam servindo ao estado.

Possuir a arte de ordenar as tropas; não ignorar nenhuma das leis da hierarquia e fazer com que sejam cumpridas com rigor; estar ciente dos deveres particulares de cada subalterno; conhecer os diferentes caminhos que levam a um mesmo lugar; não desdenhar o conhecimento exato e detalhado de todos os fatores que podem intervir; e informar-se de cada um deles em particular. Tudo isso somado constitui uma doutrina, cujo conhecimento prático não deve escapar à sagacidade nem à atenção de um general (TZU, 2006, pg. 13).



Para administrar seja uma casa, um palácio, um estado ou até mesmo uma nação é necessária sabedoria, conhecimentos dos caminhos a serem seguidos, e qual deles o levará ao destino desejado, de forma objetiva e segura. Isso não quer dizer que será o caminho mais fácil ou mais curto. Para se atingir os objetivos deve se ter um bom planejamento, uma boa estratégia e uma equipe que o ajude a alcançar as metas almejadas. E para tais ações o conhecimento do passado é de fundamental importância, o agrupamento de documentos oferece uma base firme, e proporciona informações para a execução dos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história e memória dos primeiros servidores do estado e suas contribuições são de grande valia para o nosso aprendizado. Saber de onde vieram, revelam um pouco do seu modo de vida suas origens. Qual a perspectiva que essas pessoas têm sobre o seu trabalho e o quanto isso influenciou na administração pública. São pessoas sonhadoras do nosso Brasil, pessoas que não tem medo de enfrentar as dificuldades, dispostas a contribuir com seus esforços, e alguns desses sonhos tornaram-se realidade, um deles é ser concursado.

A invisibilidade de muitos servidores na administração pública é algo que ainda hoje permanece, são pessoas que com suas mãos calejadas pelos esforços do dia a dia, ainda exercem suas funções com alegria e simplicidade. Mesmo diante da desigualdade que existe entre as funções exercidas. Essas distinções vêm desde o início, observamos nos relatos de nossos entrevistados, um exemplo, era o transporte, para o pessoal do administrativo era todos os dias, para o pessoal dos serviços gerias era quinzenal, e por aí vamos.

Mesmo havendo certas regalias para uns e outros não, todos auxiliaram para o Estado é hoje. Sabemos de suas doações diárias nos serviços que eram executados, mesmo com tudo sendo improvisado. Assim expondo sua vontade de contribuir para que o estado se tornasse o que é hoje, mesmo diante da falta de planejamento e estratégia em sua gestão.

A ausência de documentos na administração pública demonstra a falta de gerenciamento para com os bens públicos. Faltou nesse processo de construção uma visão mais ampla do que viria pela frente, com isso modernizar, de forma a preservar tudo o que estava sendo construído. Isso facilitaria o caminho para quem desse sequência a esse projeto.

Concluimos que é de fundamental importância o bom planejamento para a obtenção de sucesso tanto na área pública como na privada. Conhecer seus labirintos, seus ordenamentos darão ao administrador uma visão mais completa do trabalho a ser realizado e conseqüentemente um melhor resultado.

Assim com resultados mais favoráveis a casa se torna mais organizada, facilitando seu gerenciamento. Muitas vezes é necessário começar tudo do zero para a obtenção de resultados diferentes. Aproveitar o conhecimento e a experiência desses servidores, saber manusear as experiências de cada um, somando s esforços se obterá uma administração mais envolvente, porque valoriza o servidor e cria oportunidade para inovação. Assim terminamos com um pensamento de Albert Einstein que diz: "Loucura é querer resultados diferentes fazendo tudo exatamente igual".

REFERÊNCIAS

ACEMOGLU, Daron e ROBINSON, James. Tradução de Cristina Serra. Por que as nações fracassam: as origens do poder, da prosperidade e da pobreza. 7^ª ed. Rio Janeiro – RJ, 2012.

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALEXANDRINO, Marcelo e PAULO, Vicente. Direito administrativo. 12^ª ed. Rio de Janeiro – RJ, 2006.

BRUNI, Fernanda Zilli. Ideais separatistas e autonomia política: depoimentos sobre a criação do estado do Tocantins. Rio de Janeiro – RJ, 2007.

CAMPOS, Alessandro de Almeida, 2018.



- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. Tocantins: O Movimento Separatista do Norte de Goiás, 1821-1988 - São Paulo: A Garibaldi, Editora da UCG, 1999.
- CAVALCANTE, SatikoKaji, 2018.
- CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. 9ª ed. Barueri – SP, 2014.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DRUCKER, Peter F. Introdução à administração. Tradução Carlos A. Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1984.
- FONSECA FILHO, Clézio História da computação. O Caminho do Pensamento e da Tecnologia. Porto Alegre - RS, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16ª ed. São Paulo. Loyola, 2008.
- G1, Pioneiros do Tocantins contam um pouco da história dos 28 anos do estado, 05.10.16(, disponíveis em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/videos/v/pioneiros-do-tocantins-contam-um-pouco-da-historia-dos-28-anos-do-estado/5354404/>. Acessado em 14.03.18
- G1, TV ANHANGUERA. Miracema do Tocantins foi a primeira capital do estado. Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2013/10/lei-de-1989-transforma-miracema-em-capital-provisoria-do-tocantins.html>. Acessado em 20.03.18.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUEDES, Helena Aires Felix. 2018.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Introdução à administração. 6ª ed. Ver. e ampl. São Paulo. Atlas, 2004
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Teoria geral da administração. São Paulo: Atlas, 2004.
- MEIHY, J.C.S.B.; HOLANDA, F. História oral: como fazer, como pensar. 2. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- MEIHY, J.C.S.B.; RIBEIRO, S.L.S. Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Comtexto, 2011.
- MENESES, Sônia. A história midiaticizada: os desafios colocados por um novo idioma histórico entre a mídia, a memória e a história. X Encontro de História Oral. Recife – PB, 2010.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- NORA, Pierre. Entre Memória É História – A Problemática dos Lugares. Proj. São Paulo, 1993.
- PARENTE, Temis Gomes- Fundamentos Históricos do Estado do Tocantins Goiânia: ED. da UFG, 1999.
- POVOA, Liberato. A escolha da Capital Provisória do Tocantins. Por que Miracema, e não Porto, Gurupi ou Araguaína? 27.06.2017. Disponível em: <http://www.liberatopovoa.com.br/a-escolha-da-capital-provisoria-do-tocantins-por-que-miracema-e-nao-porto-gurupi-ou-araguaina/>. Acessado em 22.03.18.
- RAMOS, Carlos. Curso Preparatório. Administração Pública. 2013.
- RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins**: Política e Religião na construção do Espaço de Representação Tocantinense. Presidente Prudente – SP, 2008.
- SILVA, Valéria Cristina Pereira. Girassóis de Pedra – Imagens e Metáforas de uma cidade em busca do tempo. Presidente Prudente, SP, 2008.
- TOCANTINS, Portal de Turismo do Tocantins. Disponível em: <http://turismo.to.gov.br/tocantins/>. Acessado em 23.02.18.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



TZU, Sun; tradução de Sueli Barros Cassal. A Arte da Guerra. Porto Alegre - RS, 2006.

NOTAS

ⁱ O Museu Histórico do Tocantins, mais conhecido como Palacinho, foi a primeira sede do Poder Executivo do Governo do Tocantins, tendo sido o primeiro edifício construído em Palmas. Feito em madeira de jatobá, o Palacinho encontra-se na parte alta da cidade, permitindo ao visitante contemplar parte da cidade. Hoje em dia, o museu apresenta uma importante coleção de objetos característicos do estado: elementos artísticos e arqueológicos, étnicos, tradicionais e naturais (TOCANTINS, 2018).

ⁱⁱ Os trabalhos eram realizados por grupos: esse pessoal trabalhava em Palmas quinze dias diretos e passado o período retornavam para Miracema do Tocantins, e na sequência outra turma se deslocava para Palmas.



PAFOR TOCANTINO: ENTREVISTAS COM DOCENTES

PAFOR TOCANTINO: ENTREVISTAS A DOCENTES

PAFOR TOCANTINO: INTERVIEWS WITH TEACHERS

ROCHA, SÁDIA MARIA SOARES AZEVEDO

Mestre em Educação - UFT

E-mail: sadiamsoares@gmail.com

RESUMO

O texto discute a importância da pesquisa na formação de professores de História, ressaltando seu impacto no aprimoramento do processo educacional. As educadoras, ao se apropriarem dos saberes, reconhecem na pesquisa uma alternativa valiosa para o desenvolvimento tanto teórico quanto conceitual. A leitura de textos históricos promove uma formação consistente, permitindo uma participação ativa na vida escolar e sociocultural. As narrativas dos docentes evidenciam a influência das disciplinas de História em sua formação pedagógica, com mudanças graduais nas práticas educacionais. O texto enfatiza a singularidade de cada aluno e a necessidade de buscar alternativas para o aprendizado, utilizando o conhecimento adquirido e a interação social como recursos.

PALAVRAS-CHAVE: : História da Educação, formação docente, história oral.

RESUMEN

El texto analiza la importancia de la investigación en la formación de profesores de Historia, destacando su impacto en la mejora del proceso educativo. Los educadores, al apropiarse del conocimiento, reconocen la investigación como una alternativa valiosa para el desarrollo tanto teórico como conceptual. La lectura de textos históricos promueve una formación constante, permitiendo la participación activa en la vida escolar y sociocultural. Las narrativas de los docentes resaltan la influencia de las disciplinas de la Historia en su formación pedagógica, con cambios paulatinos en las prácticas educativas. El texto enfatiza la singularidad de cada estudiante y la necesidad de buscar alternativas de aprendizaje, utilizando como recursos los conocimientos adquiridos y la interacción social.

PALABRAS CLAVES: Historia de la Educación, formación docente, historia oral.

ABSTRACT

The text discusses the importance of research in the training of History teachers, highlighting its impact on improving the educational process. Educators, when appropriating knowledge, recognize research as a valuable alternative for both theoretical and conceptual development. Reading historical texts promotes consistent training, allowing active participation in school and sociocultural life. The teachers' narratives highlight the influence of History disciplines on their pedagogical training, with gradual changes in educational practices. The text emphasizes the uniqueness of each student and the need to seek alternatives for learning, using acquired knowledge and social interaction as resources.

KEYWORDS: History of Education, teacher training, oral hi.

APRENDIZADOS....

Quando lembramos nossos tempos de escola sabemos que foi isso que ficou, que nos marcou... Essas lembranças poderiam ajudar-nos a entender que situa aí nossa docência, nosso ofício nada se perde e muito se ganha.

(ARROYO,2000)

Se for certo recordarmos somente o que nos interessa trago do subsolo da memória recordações de um passado de não tão longa duração. Mas... nestes registros feitos pela memória encontramos fontes de luz para inspiração de novas práticas e de imersão numa outra docência nunca imaginada. Experiência de uma nova jornada educativa... Interpretando Arroyo, aí está nossa docência, muito mais do que conteúdos educativos ou disciplinas. São tramas de experiências e valores, de saberes, de formas de recursos que passo a contar...

A pesquisa relata as atividades desenvolvidas no Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, do Curso de Pedagogia de Palmas na Universidade Federal do Tocantins, especificamente nas disciplinas pedagógicas relacionadas à história da educação (História Geral da Educação, História da Educação Brasileira e Metodologia do Ensino de História). O objetivo foi investigar a formação do aluno de Pedagogia ao ingressar no Parfor no período de 2010 a 2014 e explicitar os saberes adquiridos no processo ensino- aprendizagem estabelecendo uma conexão deste conhecimento com prática pedagógica de história na educação básica.

O trabalho de campo deu-se através de entrevistas com docentes de municípios distintos do estado do Tocantins com intuito de obter uma visão diversificada dos profissionais que trabalham com a educação. A opção pela história oral possibilitou conhecer os docentes como sujeitos da história e como se veem dentro dessa história. Como a memória pode proporcionar os conhecimentos de fatos não relatados no contexto educacional histórico, dando identidade a aqueles que a vivenciaram, sendo esses também personagens que traduzem a história no cotidiano da sala de aula.

CONTEXTUALIZANDO....

Este trabalho se configurou com um conjunto de procedimentos que iniciou com aulas de História, no curso de Pedagogia/Parfor.O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é um programa emergencial de cursos de licenciaturas que tem como um dos seus principais desafios à profissionalização docente mediante uma relação Universidade/Escola com vistas à melhoria do ensino na educação básica. Este programa teve como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (BRASIL, 2013, s/p.).

O programa, na modalidade presencial foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A política foi implantada em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Houve uma oferta de turmas especiais para primeira licenciatura destinada há docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tinham formação superior ou que tinham interesse em realizar curso de licenciatura na disciplina em que atuavam em sala de aula, de segunda licenciatura para professores licenciados que estivessem em exercício há pelo menos três anos na rede pública e que atuassem em área distinta da sua formação inicial e o curso de formação pedagógica para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, graduados não licenciados que se encontrassem no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Anualmente a Capes divulga o Calendário de Atividades do Pafor onde estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições. Para concorrer aos cursos ofertados, os professores devem:



a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado. (BRASIL, 2013)

Com a intenção de atender ao compromisso de profissionalização docente, decorrente da melhoria da qualidade da educação básica no país, no ano de 2010, a UFT aderiu ao Parfor ofertando 570 vagas, em 19 cursos, nos sete *Câmpus* da instituição. Em Palmas foram ofertados os cursos de Artes, Informática, Matemática e Pedagogia.

O Curso de Pedagogia/Parfor/Palmas ofereceu a disciplina História Geral da Educação, ministrada pela Jocyléia Santana, pioneira, juntamente com o Coordenador do curso - Prof. Damião Rocha, a Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) - Profª Isabel Cristina Auler, Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ) - Prof. Márcio Silveira, o Reitor da Universidade Federal do Tocantins - Alan Barbiero. Na perspectiva de SANTOS (2014) o curso foi:

desafiador, pois era um momento marcante na vida daquelas professoras, elas pertenciam há uma realidade de realidade carente de 20 anos ou mais sem capacitação. Ministrar as aulas de história era conscientizá-las acerca do papel do docente, de transformar o entorno de sua cidade, da escola e de sua região, o Tocantins. As atividades foram desenvolvidas com metodologias de ensino, como possibilidades de discussão, com narração de suas histórias locais, com investigação, pesquisas relacionadas à história com a intenção de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de história, história da educação e metodologia de história na educação básica. (SANTOS,2014)

Tivemos contato com as professoras no período de julho de 2014 e estas concordaram em dar as entrevistas para este projeto inicial. Gravamos as entrevistas em locais adequados conforme as disponibilidades das entrevistadas com tempo de duração, transcrições, conferências dos produtos escritos, autorização para uso e publicação dos resultados por meio de termos de consentimento livre e esclarecido. Os cuidados éticos foram considerados, como garantia de que nada seria divulgado sem a prévia autorização das depoentes.

Meihs e Holanda (2010) destacam que as entrevistas obedecem às seguintes fases: de transcrição absoluta e de textualização, etapa em que foram eliminadas as perguntas e reparadas as palavras sem peso semântico, como algumas repetições, de forma a manter a oralidade das docentes, respeitando as normas da Língua Portuguesa.

As entrevistas foram circunscritas ao desempenho profissional das educadoras no espaço acadêmico e no contexto escolar. Roteiro:– Professor (a) você consegue fazer uma avaliação do seu desempenho profissional ao ingressar e ao finalizar o Curso de Pedagogia, na disciplina de História Geral da Educação, ofertada pelo PARFOR? – Qual a influência e o impacto da disciplina de História Geral da Educação, sobre o contexto de sala de aula? – Como foi o processo de construção metodológica nas disciplinas de História Geral da Educação, História da Educação Brasileira e Metodologia do Ensino de História? Como se dá a utilização dos materiais ofertados pelo Parfor, no contexto da educação básica?

NARRATIVAS E MEMÓRIAS.....

Nossa docência não está separada da realidade e da vida de nossos alunos. Tantas histórias foram contadas em nossas aulas.... histórias de sofrimentos....de perdas....de esposos ciumentos.....de corações partidos. Traços de uma didática autêntica que pede para não ser esquecida.....uma experiência alfabetizante singular...

Como não narrar os primeiros dias de ansiedade e angústia para oralizar os seminários de história com temas tão desconhecidos...Essa é a intenção...vejamos alguns trechos dessa trajetória acadêmica no curso de pedagogia nas disciplinas de história:

quando iniciei, a história para mim não tinha muito fundamento, porque era só diretamente dos livros, não tinha uma orientação para sala de aula. Materiais que a gente, hoje, sabe que precisa levar, antes



não levava, era só o livro do aluno, do professor [...] naquele tradicionalismo de questionários: perguntas e respostas, o aluno tinha que saber era o que o professor ensinava, não tinha essa autonomia para pesquisar. [...] Hoje eu consigo, providenciar materiais diversificados, trabalhos que deixa o aluno incentivado em participar. (NASCIMENTO, 2014)

Se a docência é entendida como a base do ser professor, o Pafor provocou uma metamorfose na vida da docente. Marcas em tendências de processos de ensinagem e de aprendizagem, de ideologias e pedagogias. Traduzindo não tinham conhecimento de outras formas de ensinar e aprender. Estavam sempre limitadas ao livro didático não sabiam dar outra dimensão pedagógica às suas aulas. O Curso trouxe autonomia intelectual e didática.

A perspectiva linear e positiva da história sempre sob o ângulo dos vencedores foi significativa para Aquino (2014). A experiência com os filmes, a leitura de textos críticos e outras abordagens teóricas renderam questionamentos sobre como a disciplina história é importante no currículo escolar:

Quando ingressei, não via que história era importante para vida, para a comunidade em que eu trabalho [...] Abriu minha mente [...] Mudou, porque antes a gente trabalhava só “aquele conteúdo” e não queria que os alunos dessem opinião de nada, nós professores queríamos que fosse só daquele jeito e pronto. -*Menino tem que ser desse jeito e pronto*. O menino ia dar uma opinião. -*Não, não aceito*. A opinião era só do professor, e depois dessas aulas eu pude perceber que não é assim, a gente tem que ouvir a opinião dos alunos. AQUINO (2014)

Na ótica de Nogueira (2014), a formação, anterior a Graduação, não oferecia o desenvolvimento do senso crítico, pesquisador:

Quando ingressamos nós tínhamos uma formação técnica em magistério, que não produz um trabalho de maneira que o aluno seja crítico. Essa participação acadêmica produz um professor crítico, pesquisador e proporciona ao professor mais conhecimentos e esses conhecimentos geram saber para o educando. NOGUEIRA (2014)

Nos relatos é possível identificar o retorno da autoestima, a possibilidade de narrar, de dialogar, refletir sobre suas experiências, bem como produzir uma memória coletiva em torno das ações realizadas. As mudanças de formulações de pensamento se refletem e posturas e aplicações das metodologias apreendidas:

antes eu vivia no tradicionalismo, hoje de acordo com o aprendizado que eu tive aqui na UFT, eu mudei a forma de pensar, de tratar as crianças, de como trabalhar, porque a partir do momento que você tem a visão de mundo, você melhora. [...] Porque antes era uma questão de livro, livro, livro e livro! [...] hoje não, você vê um filme, lê uma notícia. SILVA (2014)

Para além da banalização da experiência autêntica, em seus diversos discursos uma mudança considerável de comportamento pessoal e profissional, com relevantes aspectos no que se refere a processo autoconhecimento e conhecimento. Pimenta (2011, p.33) a educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito do conhecimento), que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que conhece. A partir das narrativas e dos dados coletados de profissionais com vários anos de vivência em sala de aula, pudemos perceber o processo contínuo de transformação.

Ao serem indagadas sobre a influência e o impacto da disciplina de História Geral da Educação no contexto de sala de aula, as educadoras relataram que os estudos possibilitaram uma revisão de suas práticas. Para Silva (2014) a História foi um instrumento de transformação, veja relato:



a disciplina História geral da educação é um instrumento de transformação. Transformação social e compreensão, ela é um processo de ação, de reflexão e de ação novamente.

A estudante reforça que o estudo da disciplina induziu há uma reflexão sobre a sua prática. O saber do conteúdo é diferente do mero registro de informações.... Elas precisam ser processadas. Ruminadas....compreendidas....

a influência é entendermos o desejo de nos aperfeiçoarmos, ir em busca de conhecimentos. [...] Estarmos ingressados na universidade, nos proporcionou um novo pensar, novo olhar. Possibilitou uma reflexão na nossa prática, mediamos à necessidade de uma nova observação [...] Fazendo do livro didático, não nosso único apoio, mas indo em busca de novos dados [...] Que esse educando seja também um pesquisador, não se conforme com apenas o conhecimento com que é dado a ele. (NOGUEIRA, 2014)

Em Aquino (2014), a influência perpassa pelas pesquisas, metodologias, tecnologias. Apreensões de um novo ambiente de aprendizagem:

Aqui, nós tivemos muito que pesquisar, antes não sabíamos como pesquisar, nós não víamos que era importante os filmes. *-Fico até encabulada... -Meu Deus! Tanta coisa que é importante [...] e a gente não tinha prazer de ver aquela coisa...* Hoje, ao invés de ficar copiando aquele tanto de coisa e ficar só naquele livro, vou atrás de pesquisas. AQUINO (2014)

Nos relatos das professoras fica explícita a influência do conhecimento adquirido no Academia, sendo a pesquisa, a grande descoberta, como possibilidade de inserção de novas formas de ensinar e aprender (aprender *versus* ensinar) no contexto escolar. Além da reflexão sobre a prática docente que segundo Zeichner (1993, p.20) “o professor na qualidade de prático reflexivo, é aquele que pensa sobre a sua prática, sobre sua ação.” A reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação.

Na prática docente, surge outra questão, a insatisfação da educadora Aquino (2014) com o atual sistema de ensino, com relação à dificuldade para inovar no seu espaço de trabalho:

Muitas vezes depois que eu aprendi, a gente quer inovar a sala da gente, mas através de pessoas, eles querem mudar totalmente o que a gente aprendeu [...] E quando eu chego lá, eu fico até assim [...] - *Minha nossa! Eu aprendi isso, mas eu quero repassar e a gente é podada. -Não, não é assim.* AQUINO (2014)

Durante o Parfor foram utilizados vários materiais no processo de ensino- aprendizagem no contexto da educação básica. Nogueira (2014) revela como vê este trabalho com as disciplinas de história:

O processo partiu do incentivo a valorização nossa, para que continuássemos estudando, não ficássemos apoiados naquilo que nos era dado, compartilhando outras bibliografias, de outros autores da história. Atividades em sala foram: metodologias de trabalhos em grupos, colagem de gravuras, montagem de painéis. De uma maneira significativa as três disciplinas que ela trabalhou conosco, incentivou e ampliou esse novo olhar, nova prática de ensino de história.

Nascimento (2014) relata que após a Formação do Parfor diversificou os materiais em sala aula:



depois desta formação, os materiais que a gente leva para sala de aula são: oficinas de trabalho, pesquisas nas apostilas, nos livros, na internet. A gente procura fazer gincana, com objetos mais antigos para conciliar com os novos, atualizados. Painéis de ferro, 'aqueles ferros antigos de passar'. Preparo o pessoal da Secretaria para saber o que eu estou querendo com aquilo e convido, inclusive para participar. NASCIMENTO (2014).

Os depoimentos apontam para a diversidade de metodologias de aprendizagem, a valorização do professor, a reflexão docente, as formas de pensar e agir, e a tentativa de fazer os envolvidos no contexto escolar compreender os novos processos educativos. Para além da pessoa do professor, o educador Nóvoa (1995, p.28) indica que a formação precisa entender o sentido da diversificação dos modelos e práticas de formação, de forma a instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a utilização dos materiais disponíveis. Faz-se necessário que a formação passe por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

SABERES DOCENTES.....

A formação continuada considera os saberes docentes como um elo de interação entre instituição escolar, professor e aluno. O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa, a identidade, a experiência de vida e a história profissional. É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que fazem, pensam e dizem nos espaços de trabalho cotidiano. Tardif assim descreve:

o primeiro são os saberes de formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Neste caso, o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. O segundo como disciplinar que correspondem às diversas áreas do conhecimento, as disciplinas (História, Língua Portuguesa e Matemática,), o terceiro são os curriculares - programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos, métodos). O quarto são os saberes experienciais, adquiridos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. (TARDIF, 2012, p.36)

A formação continuada de professores relacionada aos saberes depende da incorporação destes nos programas de formação de professores. A formação para o magistério prevalece na maioria das ações voltadas para o conhecimento disciplinar, sem nenhuma conexão com a ação profissional que é exercida sobre eles. Neste sentido, é um desafio compreender a subjetividade dos professores no cerne das pesquisas sobre o ensino, ao verificar que os mesmos às vezes são apenas atores do seu aprender e ensinar considerados técnicos que aplicam teorias produzidas por pesquisadores, por peritos em currículo, funcionários das Secretarias e Ministérios da Educação. O processo de internalização deste conhecimento percorre diversas vias, como:

[...] cognição, pela vida pessoal e profissional, recorre às categorias, às regras e às linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. A formação de professores deveria basear-se nos conhecimentos profissionais, ou seja, sua prática e sua experiência, bem como os agentes envolvidos e condicionantes do seu trabalho, sejam eles materiais, contextuais ou ideológicos. Se queremos saber acerca de como realizar um determinado trabalho, o procedimento normal seria aprender com os que efetuam o trabalho. *“Por que seria diferente no caso do magistério?”* (TARDIF, 2012, p. 241, grifos no original).

O professor deve ser considerado em seu contexto histórico de nascimento, de vivência, de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Estes saberes docentes são fundantes na identidade da profissão docente professor. A identidade é construída da significação social da profissão.

Por isso, Pimenta (1999) identificou três tipos de saberes da docência: os da experiência, aprendido pelo docente quando aluno com os professores significativos e na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; do



conhecimento, que compreende a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e dos saberes pedagógicos, que envolve o conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Enfatizou a importância da superação da fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo principal, como possibilidade para a ressignificação dos saberes na formação dos professores. Reforçou que a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: os da prática reflexiva, da teoria especializada, de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática docente comportam situações problemáticas que requer decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (Pimenta, 1999, p.30)

É relevante considerar a superação da fragmentação entre os diferentes saberes, a partir da história de vida e prática social como objetivo principal, como possibilidade para a ressignificação do conhecimento na formação de professores. A análise sobre formação continuada está inserida em um debate amplo sobre a profissão docente e as políticas educativas. Nóvoa (2002) ressalta a pessoa-professor e a organização-escola como referências para a formação, o que pressupõe uma transversalidade que permite a mobilização de tradições e correntes científicas diversas. Nesta visão, o processo formativo implica em um investimento pessoal, em uma revisão dos percursos e projetos do próprio professor com vistas à construção de uma identidade.

As propostas de formação docente devem considerar ainda a situação educativa, ou seja, o contexto de sala de aula, que Tardif e Gauthier (2010), apresentam como complexa, porém fluída e menos rígida, e estes concebem o papel do docente como o profissional da intervenção pedagógica. O docente como tomador de decisões em interação com os alunos, que devem recorrer a todos os seus conhecimentos para avaliar a situação. Os autores abordam a situação educativa como um contato obrigatório, repetido e prolongado entre um docente e os alunos, em razão de um conteúdo cultural dado, inscreve-se numa dinâmica em que o ritmo dos acontecimentos é rápido. Na prática pedagógica atuam a cada dia contradições difíceis de superar, e sempre com tomadas de decisões:

[...] esquecer de mim em benefício do outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar no programa ou responder às necessidades dos alunos? Desenvolver a autonomia ou o conformismo? Impor-se para ser eficiente ou negociar longamente para obter a adesão? Enfatizar os saberes, os métodos, a instrução, ou os valores, educação, a socialização? Valorizar a competição ou a cooperação? Dar a cada um a impressão de que ele é competente ou levá-lo à maior lucidez? Preferir a estruturação do pensamento e da expressão ou estimular a criatividade e a comunicação? Acentuar uma pedagogia ativa ou uma pedagogia magistral? Respeitar a equidade formal ou oferecer a cada um segundo as suas necessidades? Amar todos os alunos ou deixar falarem as simpatias e antipatias? PERRENOUD (1993, p.177)

O contexto de sala de aula é complexo e na prática deve-se permanentemente escolher como agir, saber qual decisão tomar. Sendo assim, as propostas de formação de professores devem levar em consideração, além de outros aspectos, a situação real de sala de aula.

COMPARTILHANDO A HISTÓRIA ORAL....

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história. É uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinadas a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato.

Os apontamentos sobre a utilização da história oral no Brasil demonstram que este fato é historicamente recente. De acordo com Santhiago (2008) foi na década de 1970 que a História Oral começou a sedimentar no Brasil, por meio de uma ação pioneira, da Fundação Getúlio Vargas, que criou o Centro de Pesquisa e Documentação de História



Contemporânea do Brasil (Cpdoc) e o Programa de História Oral, cujo objetivo era registrar relatos orais de membros da elite brasileira, sobre a política e economia do país.

Nos anos de 1980 a 1990, os registros e acervo do Cpdoc foram enriquecidos com entrevistas que visavam outros projetos, como: formação de instituições estatais (Petrobrás, Eletrobrás, BNDES, BACEN e outras), constituição de entidades de ensino público e privado (CAPES, universidades privadas, outras), atividades de seguro, urbanismo governamentais e não governamentais. (ALBERTI, 2005)

A história oral é uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história, pois, para autor a história oral altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre alunos, professores, gerações e instituições educacionais. (Thompson, 1992)

Para Meihy (2010) o ponto de partida das entrevistas em história oral implica em aceitar que os procedimentos feitos no presente, com gravações e envolve expressões orais emitidas com a intenção de articular ideias orientadas a registrar ou a explicar aspectos de interesses planejados em Projetos. Quando se fala de história oral é importante lembrar que há uma discussão historiográfica que interfere na qualificação do elemento essencial dessa matéria, a palavra dita e gravada, e que para além de seu valor documental como gravação, precisa ser vertida para a linguagem escrita a fim de facilitar trânsito, reflexão e estudos.

O referencial teórico de formação de professores e a metodologia história nos possibilitou compreender o que pensam as professoras sobre a formação nas disciplinas de história no curso Pedagogia/Palor/Palmas e como atuam no cotidiano escolar, a partir das experiências vividas no contexto acadêmico.

CONSIDERANDO.....

Inferimos que, as educadoras ao se apropriarem dos saberes descobriram que a pesquisa foi a alternativa para melhoria do processo educacional, tanto do ponto de vista teórico e quanto do ponto de vista conceitual. Esta conscientização crítica foi proporcionada pelas leituras dos textos históricos que propiciou uma formação teórica consistente com envolvimento e participação imediata na vida escolar e nas atividades socioculturais no entorno da escola. A partir das narrativas dos docentes compreendemos a influência e o impacto das disciplinas de História em sua formação pedagógica no contexto de sala de aula do sistema Parfor. O discurso revisionista está sendo adotado e as práticas pedagógicas paulatinamente modificadas.

Nesta pesquisa consideramos a formação de professores no ensino de História, dentro do contexto da educação superior com ênfase na educação básica, a partir da compreensão do professor como pesquisador e autor do seu próprio conhecimento.

Durante este trabalho observamos que as práticas de ensino podem percorrer caminhos diversos para sua ação, porque cada indivíduo é único, como apontam a nossa pesquisa e as professoras entrevistadas. As dificuldades de aprendizagens são pontuais, cabe ao aluno encontrar dentro do espaço social, no conhecimento adquirido durante o processo de formação, na convivência com os pares e com os professores, alternativas para propiciar o aprendizado.

Alegamos que, as educadoras ao se apropriarem dos saberes descobriram que a pesquisa foi a alternativa para melhoria do processo educacional, tanto do ponto de vista teórico e quanto do ponto de vista conceitual. Esta conscientização crítica foi proporcionada pelas leituras dos textos históricos que propiciou uma formação teórica consistente com envolvimento e participação imediata na vida escolar e nas atividades socioculturais no entorno da escola. A partir das narrativas dos docentes compreendemos a influência e o impacto das disciplinas de História em sua formação pedagógica no contexto de sala de aula do sistema Parfor. O discurso revisionista está sendo adotado e as práticas pedagógicas paulatinamente modificadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.



- AQUINO, Glaudianan Martins de. Entrevista concedida a Sádía M. Soares Azevedo Rocha. Palmas (TO), 23 de Julho de 2014.
- ARROYO, Miguel. *Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL, Presidência da República (2009). Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 28 de julho de 2014.
- GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. (organizadores) *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom e RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, *Fabiola*. *História oral: como fazer, como pensar*. – 2ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- NASCIMENTO, Rosimar Silva. Entrevista concedida a Sádía M. Soares Azevedo Rocha. Palmas (TO), 23 de Julho de 2014.
- NOGUEIRA, Carmem Lúcia Dias Oliveira. Entrevista concedida a Sádía M. Soares Azevedo Rocha. Palmas (TO), 23 de Julho de 2014.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR PRESENCIAL - MANUAL OPERATIVO. Versão: 2013 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 28 de julho de 2014.
- SANTHIAGO, Ricardo. *Da fonte oral à história oral: debates sobre a legitimidade*. _ Seaculum – Revista de História [18]; João Pessoa, Jan/Jun. 2008.
- SANTOS, Jocyleia Santana. Entrevista concedida a Sádía M. Soares Azevedo Rocha. Palmas (TO), 29 de Julho de 2014.
- SILVA, Júlia Kelma Pinheiro da. Entrevista concedida a Sádía M. Soares Azevedo Rocha. Palmas (TO), 23 de Julho de 2014.
- SILVA, Maria da Cruz Pereira da. Entrevista concedida a Palmas (TO), 23 de Julho de 2014.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIFF, Maurice; GAUTHIER, Clermont.(Org.) *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



HISTÓRIAS EDUCATIVAS DO CÁRCERE

HISTORIAS EDUCATIVAS DESDE LA PRISIÓN

EDUCATIONAL STORIES FROM PRISON

CARVALHO, KELY REJANE

Mestre em Educação - UFT

E-mail: kelyjanecarvalho@gmail.com

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

Este estudo aborda a evolução histórica do sistema prisional, desde sua origem até sua configuração atual, destacando a legislação brasileira referente à educação em prisões. Destaca-se a responsabilidade do Estado em proporcionar educação nas prisões, por meio de políticas públicas que abordem as complexas necessidades derivadas de problemas sociais. O estudo também analisa a situação da educação em prisões no estado do Tocantins, incluindo seus marcos legais, avanços ao longo do tempo e dados relevantes sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: : Sistema prisional; educação, Tocantins.

RESUMEN

Este estudio aborda la evolución histórica del sistema penitenciario, desde sus orígenes hasta su configuración actual, destacando la legislación brasileña en materia de educación en las cárceles. Se destaca la responsabilidad del Estado de brindar educación en los centros penitenciarios, a través de políticas públicas que aborden las necesidades complejas derivadas de los problemas sociales. El estudio también analiza la situación de la educación en las prisiones del estado de Tocantins, incluyendo sus marcos legales, avances en el tiempo y datos relevantes sobre el tema

PALABRAS CLAVES: Sistema penitenciario, educación, Tocantis

ABSTRACT

This study addresses the historical evolution of the prison system, from its origins to its current configuration, highlighting Brazilian legislation regarding education in prisons. The State's responsibility to provide education in prisons stands out, through public policies that address the complex needs arising from social problems. The study also analyzes the situation of education in prisons in the state of Tocantins, including its legal frameworks, advances over time and relevant data on the topic.

KEYWORDS: prison system; education; Tocantins.

INTRODUÇÃO

Para compreender a história da educação escolar recentemente ofertada em prisões do Tocantins, necessário se faz, primeiramente, conhecer como e quando nasceu a educação escolar em prisões do Brasil.

Ressalta-se que apesar de a Lei de Execução Penal Brasileira – LEP (1984) expressar em um dos seus artigos a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental em todas as unidades prisionais do país, isso nem sempre é cumprido devido à falta de recursos financeiros, estruturais e/ou humanos. Destaca-se, ainda, que as diversas modificações por que passou a organização do sistema prisional brasileiro, ao longo dos anos, na tentativa de acompanhar as idas e vindas do ordenamento jurídico brasileiro como um todo, além dos acordos internacionais sancionados pelo Brasil, influenciaram o atual modelo do direito penal brasileiro. Entre as alterações feitas, está a obrigatoriedade da oferta da educação escolar no sistema prisional brasileiro, objeto deste estudo.

Assim sendo, cabe aqui avultar que os cidadãos tutelados pelo Estado no sistema prisional são denominados de várias formas: apenados, reeducandos, reabilitandos, ressocializados, detentos, presos. São pessoas, que por um determinado período, se encontram detidas em um estabelecimento prisional a fim de cumprirem suas penas e se regenerarem do crime anteriormente cometido, sem, no entanto, perderem, teoricamente, seus demais direitos.

Para melhor explanação do estudo, este texto está organizado em três tópicos. O primeiro tópico aborda e explora a trajetória do sistema prisional desde sua origem ao formato atual. Em seguida, é apresentada a história legislativa da educação em prisões no Brasil, ressaltando-se a obrigatoriedade da prática educativa imposta ao Estado, que o deve fazer por intermédio de políticas públicas que possibilitam a prestação positiva de serviços complexos, derivados de problemas sociais. No encerramento do estudo, é abordado o tema da educação em prisões sob a ótica do estado do Tocantins, seus marcos legais e regulatórios bem como seus avanços ao longo dos anos e os dados referentes a ela.

A prisão e o sistema penitenciário – uma perspectiva sócio-histórica

Sobre a origem etimológica do termo prisão, Pereira (2012, p. 29) nos esclarece: “A palavra prisão por sua vez tem sua origem no latim vulgar *prensione*, que deriva do latim clássico *prehensione*, ato de prender ou capturar alguém, abarcando também o local onde se mantém o indivíduo preso, sendo sinônimo de claustro, clausura, cadeia, cárcere e xadrez”.

Nessa ótica, Foucault (2010) esclarece que, séculos atrás, as punições dos considerados culpados, independentemente do grau ou do tipo de crime cometido, se tornavam grandes atrações em praças públicas. O suplício dos condenados era uma forma de entretenimento, às vezes por horas, para o povo, e a penalidade aplicada deveria servir de exemplo para qualquer um que ousasse desafiar as leis impostas. Inicialmente só havia os castigos corporais, que muitas vezes culminavam com a morte do condenado. Era o grande espetáculo da punição física. Ou seja, as prisões eram apenas espaços para enclausuramentos temporários, conforme Nunes (1989, p. 14) apresenta:

Os penitenciários, precursores das prisões da Idade Moderna, nada mais eram do que lugares de confinamento provisório, e não de execução de pena, pois, até então, a prisão exercia uma função similar à da atual prisão cautelar, destinada a abrigar o preso enquanto não julgado.

Os primeiros modelos de instituições correccionais, semelhantes às que conhecemos hoje, datam do século XVI, o que é confirmado por Almeida (2009, p. 2):

[...] com a criação de Casas Correccionais para homens e mulheres, como a pioneira House of Correction, com a transformação do Castelo de Bridewell em prisão (1553), próximo a Londres, Inglaterra, para disciplinar delinquentes. Um pouco depois, no ano de 1596, em Amsterdã (Holanda), foi criada a prisão de Rasphuis, destinada a homens. E em 1597 e 1600 criou-se a Spinhis para



mulheres, com seções especiais para meninas. Essas prisões destinavam-se, a princípio, a ser uma espécie de presídio com objetivo de abrigar vadios, mendigos e prostitutas, resultantes das dificuldades sociais por que passava a sociedade, não apenas holandesa, mas a europeia em geral.

Uma ressalva a ser feita sobre o surgimento das prisões do Estado é a mudança de função da famosa Bastilha de Paris, que,

[...] originalmente destinada a servir de fortaleza (Castelo de Saint-Antoine, inaugurado em 1381), com suas oito torres compactas elevando-se a 24 m de altura, e cercadas por um foço de 25 m de largura e 8 m de profundidade, adquiriu, pouco a pouco, a sua condição de prisão do Estado. Nomes célebres por ali passaram, como, além do próprio construtor do castelo, Hughes Aubriot, o mais ilustre de todos, Voltaire, que, em 1717, permaneceu encarcerado em uma das torres da Bastilha (NUNES, 1989, p. 14).

Nos séculos seguintes houve a disseminação desse tipo de estabelecimento por toda a Europa, principalmente no século XIX. Para Foucault (p. 217, 2010), “a prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à ‘humanidade’”. A partir de então, as dívidas do sujeito para com a sociedade passaram a ser medidas em dias, meses ou anos, por meio da equivalência delito-duração. E mesmo com todas as lástimas que assolam o sistema carcerário, a prisão se tornou a forma mais civilizada de todas as penas. “Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 219). Portanto, necessário se fazia encontrar uma punição que conviesse ao crime no intuito de tornar a ideia do delito desinteressante, sem, no entanto, tirar a vida do indivíduo, e o encarceramento foi a escolhida.

No que diz respeito ao Brasil, nossa ordenação jurídica passou por várias manifestações legislativas ao longo dos anos, tendo a primeira manifestação surgido ainda na época do Brasil Colônia, quando o país era legislado, ordenado e executado pela coroa Portuguesa. Segundo Montagnoli (2017), foram três as Ordenações Portuguesas impostas ao Brasil: Ordenações Afonsinas (ou Código Afonsino, que vigorou de 1446 até 1514); Ordenações Manuelinas (ou Código Manuelino, que vigorou de 1521, com versão definitiva, até 1595); Ordenações Filipinas (ou Código Filipino, que vigorou das leis editadas de 1603 até 1916, data da prescrição da matéria civil, quando foi publicado o primeiro Código Civil).

Com a então independência da Colônia e a promulgação da primeira Carta Magna Brasileira, em 1824, é aprovado o primeiro código criminal do império, que, ao ser transformado em lei, em 1831, tornou-se o primeiro código penal autônomo latino-americano, trazendo muitos avanços à época. Foi aplicado no período de 1831 a 1891, e estabelecia.

três tipos de crimes: os crimes policiais, os particulares e os crimes públicos. Os crimes policiais eram entendidos como os praticados contra a civilidade e os bens comuns. Também eram incluídos como crimes policiais os que estavam relacionados com a prostituição, vadiagem, com as sociedades secretas, e ainda o crime de imprensa. Por sua vez, os crimes particulares eram os praticados contra o indivíduo e contra a propriedade. Já os crimes públicos são entendidos como aqueles praticados contra o Império e o imperador, conseqüentemente. Dentre as penas que o código continha, temos, por exemplo, a prisão perpétua ou temporária, com trabalhos forçados, banimento ou condenação à morte (COIMBRA, 2016, p. 41).

Por conseguinte, os Decretos 847 e 1.127 do ano de 1890 sancionam o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, o código do período republicano, que, por sua vez, foi menos feliz que seu antecessor. Devido às graves falhas presentes em seu texto, logo se fez necessário alterá-lo por via de inúmeras leis no intuito de reparação das lacunas:

Como tudo que se faz apressadamente, este, espera-se, tenha sido o pior Código Penal de nossa história; ignorou completamente ‘os notáveis avanços doutrinários que então se faziam sentir, em consequência do movimento positivista, bem como o exemplo de códigos estrangeiros mais recentes, especialmente o Código Zanardelli. O Código Penal de 1890 apresentava graves defeitos de técnica, aparecendo atrasado em relação à ciência de seu tempo’. As críticas não se fizeram esperar e vieram acompanhadas de novos estudos objetivando sua substituição (BITTENCOURT, 2008, p. 47).



Mesmo a duras críticas, esse código ainda trouxe alguns avanços, como a abolição da pena de morte e a implantação do regime penitenciário de caráter correccional. E somente em 1940, em plena ditadura militar, é que foi promulgado o Código Criminal Brasileiro, fundamentado no projeto base elaborado pelo Prof. Alcântara Machado e revisado por uma comissão constituída por celebres nomes da época, entre eles Costa e Silva. Esse código perdura até os dias atuais, com muitas modificações.

Permanece, portanto, em vigor, o Código Penal de 1940, com algumas alterações que lhe foram introduzidas, dentre as quais os referentes à lei de nº 6.416 de 1977, que inseriu em seu bojo os estabelecimentos penais semi abertos e abertos, de que é espécie a prisão-albergue (RIBEIRO JUNIOR, 2009, n. p).

Nessa perspectiva, Ribeiro Junior (2009) destaca que a aprovação da Lei nº 6.416 de 1977 trouxe importantes alterações ao texto original. Em seguida houve uma reformulação de sua Parte Geral em 1984, e mais recentemente alterações em sua Parte Especial por meio da Lei n.º 12.015/2009. Houve mudanças também pelas leis n.º 12.245/2010 e 12.433/2011, que incluíram avanços no que se refere à educação escolar ofertada em prisões do país.

Educação no cárcere: ótica tocantinense

Entre os marcos legais regulamentários da educação no Tocantins, o Plano Estadual de Educação (PEE/TO) aprovado pela Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, com vigência de 2015 a 2025, se destaca pelo incentivo à oferta de educação escolar às pessoas que se encontram cauteladas pelo estado. Dentre as suas 24 (vinte e quatro) metas, o documento reforça a proposta do PNE/2015-2025. Na meta 9 (nove), o documento se propõe a “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (PEE/TO (2015-2025), Meta 9).

Ainda no que se refere à política educacional estadual voltada à educação em prisões, referencia-se o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP do Tocantins, elaborado em 2012, que

definirá linhas para a prática pedagógica desenvolvida na educação em prisões, tendo como parâmetro o planejamento das ações de educação em espaços de privação de liberdade que contemplará a oferta da Educação Básica: Alfabetização de Adultos, através do Programa Brasil Alfabetizado e Tocantins Alfabetizado, continuidade na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos), preparação para o trabalho através da Educação profissional, ensino técnico profissionalizante, ensino superior e educação não-formal (PEEP/TO, 2012, p. 7).

Os primeiros indícios de oferta sistematizada de educação escolar em prisões, neste estado, datam do ano de 2002, por meio de projetos isolados voltados à inclusão e à reintegração social. Essa educação é mais intensificada em 2005, quando firmou-se um convênio entre a Secretaria de Educação – SEDUC, a Secretaria de Justiça e Cidadania – SECIJU e a Secretaria de Segurança Pública – SSP, que resultou na implantação da educação em prisões no Tocantins por meio da oferta da EJA organizada em ensino fundamental, séries iniciais 1.º e 2.º segmentos, e o ensino médio, 3.º segmento.

Surge, então, a ideia do Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins em 2005, uma ação conjunta entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Justiça e Cidadania, com apoio do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Justiça, cujo objetivo foi fortalecer as ações educativas desenvolvidas nas Unidades do Sistema Prisional na Casa de Custódia de Palmas, desenvolvido por técnicos das secretarias em parceria com professores das universidades e membros da sociedade civil (PEEP, 2012, p. 16).

Ainda em 2005 é inaugurado o Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE em Palmas, onde no ano seguinte também é inaugurada a Escola Estadual Nova Geração com o objetivo de garantir a oferta de educação básica, de nível



fundamental, médio e educação profissionalizante aos seus reeducandos. Em 2006, o Projeto “Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins” expande-se para quatro unidades prisionais: Palmas, Araguaína, Gurupi e Porto Nacional.

Com a implantação da EJA por outras Unidades Penitenciárias do estado, atualmente, das 39 unidades prisionais organizadas em regime fechado, semiaberto, aberto e provisório, 17 ofertam educação escolar e por intermédio da parceria entre a Secretaria de Justiça e Cidadania e a Secretaria de Educação atendem mais de 400 (quatrocentos) reeducandos entre homens e mulheres, conforme é explanado a seguir

Tabela 1 – Unidades escolares que atendem o Sistema Penitenciário e Prisional 2018

Ord.	Unidade Escolar – Unidade Penal e Prisional	DRE	Município	Nº de alunos	Segmentos ²		
					1º	2º	3º
1	Escola Estadual Nova Geração – Escola Interna – Casa de Prisão Provisória de Palmas	Palmas	Palmas	28	4	14	10
2	Escola Estadual Setor Sul – extensão – Unidade Prisional Feminina de Palmas		Palmas	28		13	15
3	Escola Estadual Professora Alcides Rodrigues Aires – extensão – Casa de Prisão Provisória de Porto Nacional	Porto Nacional	Porto Nacional	23	5	10	8
4	Colégio Estadual Serra das Cordilheiras – extensão – Cadeia Pública de Colmeia	Guaraí	Colméia	4		4	
5	Colégio Estadual Raimundo Alencar Leão – extensão – Cadeia Pública de Guaraí	Guaraí	Guaraí	39	6	33	
6	Escola Estadual Sonho de Liberdade – Escola Interna – Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota	Araguaína	Araguaína	185	59	102	26
7	Escola Estadual Rui Barbosa – extensão – Unidade Prisional Feminina de Babaçulândia		Babaçulândia	2	2		
8	Colégio Estadual José Luiz Cirqueira – extensão – Cadeia Pública de Wanderlândia		Wanderlândia				
9	Colégio Estadual de Talismã – extensão – Unidade Prisional Feminina de Talismã	Gurupi	Talismã	15		10	5
10	Escola Estadual Tarso Dutra – extensão – Unidade Penal Agrícola de Cariri do TO – Centro de Reeducação Social Luz do Amanhã	Gurupi	Cariri do Tocantins	30	30		
11	Escola Estadual Ana Amorim – extensão – Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso	Pedro Afonso	Pedro Afonso	4	2	2	
12	Cadeia Pública de Miracema – Extensão do Centro de Ensino Médio Santa Terezinha	Miracema	Miracema	12	10	2	
13	Escola Estadual Silva Dourado – extensão – Cadeia Pública de Arraias	Arraias	Arraias	9		5	4
14	Colégio Estadual José Carneiro de Brito – extensão – Cadeia Pública de Tocantinópolis	Tocantinópolis	Tocantinópolis	9			9
15	Escola Estadual PIO XII – extensão – Cadeia Pública de Tocantinópolis	Tocantinópolis	Tocantinópolis	16		16	
16	Escola Estadual Lacerdino Oliveira Campos – extensão – Cadeia Pública de Colinas do TO	Colinas do TO	Colinas do TO	14		11	3
17	Colégio Estadual Idalina de Paula – extensão – Casa de Prisão Provisória de Paraíso do TO	Paraíso do TO	Paraíso do TO	3	2		1
	TOTAL			412	118	195	68

Fonte: Secretaria de Justiça e Cidadania do Tocantins (2018)

Infere-se da tabela acima que das 17 unidades ofertantes de educação escolar apenas 2 são escolas internas que funcionam dentro das unidades penitenciárias, enquanto todas as demais são extensões de escolas estaduais, isso graças à parceria fortalecida entre a SEJUDH e a SEDUC.E no que se refere ao total de pessoas em situação e privação de liberdade, dados obtidos junto à Secretaria de Cidadania e Justiça do Tocantins SECIJU informam que, em 2017, a



população carcerária do estado era de 3.388(3.243 homens e 145 mulheres). Segundo o site oficial da SECIJU, do total de presos tocantinenses, em 2016, 8,1% tinha apenas a alfabetização, 51,9% o ensino fundamental incompleto, 55,6% o ensino fundamental (anos iniciais), 49,2% o ensino fundamental (anos finais), 15,9% o ensino fundamental completo, 9,1% o ensino médio incompleto, 13,7% o ensino médio completo e 1,4% o ensino superior incompleto.

Criado em 2004, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro por meio de formulário de coleta estruturado preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais brasileiros. O último levantamento divulgado pelo Ministério da Justiça foi em junho de 2016, cujos dados informam que cerca de 12% das pessoas privadas de liberdade realizam algum tipo de atividade educacional no país. Em termos outros, mesmo que seja evidente que a elevação do nível de escolaridade contribua para a efetivação da ressocialização do detento, ainda há muito por fazer. Vejamos a Figura 1, que explana essa informação.

Figura 1 Pessoas privadas de liberdade por unidade da Federação

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: Infopen, junho/2016. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

Infere-se que 25% da população carcerária no Tocantins tem alguma atividade educacional. Esse é o maior percentual encontrado entre todos os estados pesquisados, ficando bem acima da média nacional, mas ainda insuficiente, visto que o ideal é que todos ou pelo menos a grande maioria das pessoas cauteladas pelo estado pratiquem algum tipo de atividade educativa. A propósito, Julião (2012, p. 212) afirma:

Cabe assinalar que a importância da educação nos presídios vem ao encontro de duas finalidades tão privilegiadas pela sociedade: coibir a ociosidade nos presídios, que, segundo alguns estudos, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigido um mínimo de escolarização.



Assim sendo, a prerrogativa de re(educar) o preso é uma política pública social voltada aos objetivos tanto do condenado como da sociedade. Dessa forma, entende-se que “[...] a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas, sim, como uma proposta que atende aos interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2012, p. 212).

CONSIDERANDO....

Infere-se que é basilar mencionar que a ressocialização por meio do estudo formal na cadeia é uma bandeira defendida por muitos estudiosos da área, levando em conta os direitos fundamentais da pessoa em privação de liberdade. E considerando a educação como eixo norteador nesse contexto de reintegração e reinserção social, o ideal seria a efetivação da oferta educacional em todas as unidades prisionais do país.

Todavia, o reconhecimento e a obrigatoriedade da oferta da educação em prisões previstos em leis, decretos e políticas públicas estaduais e nacionais não significam que eles são cumpridos na íntegra, falha essa causada por diversos fatores, como, por exemplo: a falta de gestão e de recursos humanos, financeiros e estruturais; a capacitação; políticas públicas eficientes; parcerias.

Outro fator também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais” (JULIÃO, 2012, p. 217). Essa situação não é diferente da que é encontrada no estado do Tocantins, onde muitas vezes as políticas educacionais de oferta de educação em prisões esbarra na estrutura física da prisão, o que impossibilita ou mesmo dificulta a implantação de uma escola prisional ou mesmo a extensão de uma escola estadual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. R.A Crise do Sistema Penitenciário: Capitalismo, Classes Sociais e a Oficina do Diabo. In:ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza – CE. 2009. p.01-13. Acesso em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1416.pdf>
- BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de Direito Penal 1 – parte geral. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001/2010. Brasília: Imprensa Oficial,2001.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2015/2025. Brasília: Imprensa Oficial,2014.
- BRASIL. Lei nº. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília - DF, 2011.
- BRASIL. [Lei nº 12.245 de 24 de maio de 2010](#). Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília – DF, 2010.
- BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.
- CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. UNIrevista, vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em <<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.
- COIMBRA, V.S. A oferta de educação no sistema prisional no Tocantins. 2016. 100p. Dissertação. (Mestrado em Letras – Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008
- JULIAO, E.F. Escola na ou da prisão? Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.



- JULIAO, E.F. Política Pública de Educação Penitenciária: Contribuição para o diagnóstico a experiência do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- JULIAO, E.F. Educação e trabalho como programas de “Reinserção social”. In: LOURENÇO, Arlindo Silva; ONOFRE, E.M.C. (Orgs). Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: Ed. Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- LIMA, Tom. Tocantins inova na oferta de educação em unidades prisionais. 2016. Disponível em: <https://cidadaniaejustica.to.gov.br/noticia/2016/9/14/tocantins-inova-na-oferta-de-educacao-em-unidades-prisionais/>. Acesso em: 12 de maio de 2018.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Sistema integrado de informações penitenciárias – InfoPen. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2018
- MONTAGNOLI, G.A. Justiça e configuração social: As ordenações Filipinas como elemento educativo na América Portuguesa (século XVII). 2017. 167p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- NUNES, Danillo. A bastilha e a revolução. São Paulo: Editora Record, 1989.
- PEREIRA, L.C. Educação e Prisão: O valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- RIBEIRO JUNIOR, Euripedes Clementino. A história e a evolução do Direito Penal brasileiro. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 16 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.25441&seo=1>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- TOCANTINS. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Imprensa Oficial, 2015.
- VENEZUELA. Ley de Redención Judicial de la Pena por el Trabajo y el Estudio. Caracas: Gaceta Oficial de la República de Venezuela Número 4.623 Extraordinario, del 03 de septiembre de 1993.



OS PROFESSORES DO IFTO CONTAM SUAS HISTÓRIAS

LOS MAESTROS DEL IFTO CUENTAN SUS HISTORIAS

IFTO TEACHERS TELL THEIR STORIES

MILHOMEM, PABLA CASSIANGELA SILVA

Mestre em Educação - UFT

E-mail: pablacassiangela@hotmail.com

MALDONADO, DANIELA PATRICIA ADO

Doutora em Educação pela UNESP.

E-mail: ado_daniela@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo narrar às memórias de professores do Instituto Federal do Tocantins em Palmas - IFTO, que estão em processo de aposentadoria e exercem a docência desde a década de 2000. A abordagem deste trabalho é qualitativa, com natureza descritiva e procedimentos metodológicos baseados no método de pesquisa da história oral, que é esclarecido por Thompson (2002, p. 9) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Utilizando a história oral temática baseada em Santos (2008), Alberti (2005), Minayo (2001) e Triviños (1987) com foco na história oral temática, por compreender que esse método de pesquisa se compromete a esclarecer o tema estudado a partir de um ponto de vista, a fim de atender o objetivo pretendido. Para Alberti (2005, p. 37), “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido com roteiro de entrevistas semi-estruturado com as questões sobre a cultura escolar existente nas instituições de ensino, as relações sociais e profissionais com também as relações intergeracionais”. Nesse sentido, as lembranças dos idosos – verdadeiros guardiões da memória de um povo – passam a ser objeto de evocação das vivências individuais e/ou coletivas. Como um dos referências teóricos tem-se também a obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* de Ecléa Bosi (1983) onde se discute que as pessoas da terceira idade teriam uma história social com momentos bem definidos, enquanto os jovens estariam envolvidos em conflitos cotidianos. Halbwachs (1968) outro teórico utilizado, opõe-se ao sentido da evocação do velho frente à do adulto. Assim, o “velho” deixa de ser um membro ativo, resta-lhe, dentro do grupo social, a função de recordar. Bosi (1983) afirma que o homem ativo não se dedica muito à atividade de lembrar; já o velho, afastado da correria cotidiana, volta-se mais frequentemente à refração do passado. Dessa forma, a ‘pressão dos preconceitos’ e ‘preferências das sociedades dos velhos’ podem ser camufladas por valores e padrões vigentes em uma sociedade que, por sua vez, é capaz de modelar a sua história de vida grupal e individual. Nas entrevistas, os professores velhos narraram suas vivências e experiências que tiveram com as diferentes gerações em sala de aula. Conclui-se que as memórias dos professores velhos sobre os saberes docentes e a socialização profissional são processos que no fazer pedagógico estão inter-relacionados e são indispensáveis para o exercício da prática docente cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação e Gerações, Professores Velhos, Tocantins.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo narrar las memorias de profesores del Instituto Federal de Tocantins en Palmas - IFTO, que están en proceso de jubilarse y ejercen la docencia desde la década de 2000. El enfoque de este trabajo es cualitativo, con carácter descriptivo y procedimientos metodológicos. basado en el método de investigación de historia oral, que es aclarado por Thompson (2002, p. 9) como “la interpretación de la historia y de las sociedades y culturas cambiantes escuchando a las personas y registrando sus recuerdos y experiencias”. Utilizando la historia oral temática basada en Santos (2008), Alberti (2005), Minayo (2001) y Triviños (1987) con un enfoque en la historia oral temática, entendiendo que este método de investigación apuesta por esclarecer el tema estudiado desde un punto de vista para poder cumplir con el objetivo previsto. Para Alberti (2005, p. 37), “las entrevistas temáticas son aquellas que se centran principalmente en la participación del entrevistado en el tema elegido con un guión de entrevista semiestructurado con preguntas sobre la cultura escolar existente en las instituciones educativas, las relaciones sociales y los profesionales también”. como relaciones intergeneracionales”. En este sentido, las memorias de las personas mayores –verdaderos guardianes de la memoria de un pueblo– se convierten en objeto de evocación de experiencias individuales y/o colectivas. Como uno de

los referentes teóricos también está la obra *Memoria y sociedad: memorias de personas mayores* de Ecléa Bosi (1983) donde se discute que las personas mayores tendrían una historia social con momentos bien definidos, mientras que los jóvenes estarían involucrados en conflictos cotidianos. Halbwachs (1968), otro teórico utilizado, opone el significado de evocar al anciano frente al adulto. Así, el "viejo" deja de ser un miembro activo; le queda la función de recordar dentro del grupo social. Bosi (1983) afirma que los hombres activos no dedican mucho tiempo a la actividad de recordar; El anciano, alejado del ajetreo cotidiano, recurre cada vez más a la refracción del pasado. De esta manera, la "presión de los prejuicios" y las "preferencias de las personas mayores" pueden camuflarse con valores y normas vigentes en una sociedad que, a su vez, es capaz de moldear su historia de vida grupal e individual. En las entrevistas, los antiguos docentes narraron sus vivencias y vivencias que tuvieron con diferentes generaciones en el aula. Se concluye que las memorias de los antiguos docentes sobre la enseñanza del conocimiento y la socialización profesional son procesos que en la práctica pedagógica se interrelacionan y son indispensables para el ejercicio de la práctica docente cívica.

PALABRAS CLAVES: Educación y Generaciones, Viejos Maestros, Tocantins

ABSTRACT

This work aims to narrate the memories of teachers from the Federal Institute of Tocantins in Palmas - IFTO, who are in the process of retiring and have been teaching since the 2000s. The approach of this work is qualitative, with a descriptive nature and methodological procedures based in the oral history research method, which is clarified by Thompson (2002, p. 9) as "the interpretation of history and changing societies and cultures through listening to people and recording their memories and experiences". Using thematic oral history based on Santos (2008), Alberti (2005), Minayo (2001) and Triviños (1987) with a focus on thematic oral history, understanding that this research method is committed to clarifying the topic studied from a point of view in order to meet the intended objective. For Alberti (2005, p. 37), "thematic interviews are those that focus primarily on the interviewee's participation in the chosen topic with a semi-structured interview script with questions about the school culture existing in educational institutions, social relations and professionals as well as intergenerational relationships". In this sense, the memories of the elderly – true guardians of the memory of a people – become the object of evoking individual and/or collective experiences. As one of the theoretical references there is also the work *Memory and Society: memories of old people* by Ecléa Bosi (1983) where it is discussed that elderly people would have a social history with well-defined moments, while young people would be involved in everyday conflicts. Halbwachs (1968), another theorist used, opposes the meaning of evoking the old versus the adult. Thus, the "old man" ceases to be an active member; he is left with the function of remembering within the social group. Bosi (1983) states that active men do not dedicate much time to the activity of remembering; The old man, removed from the daily rush, turns more frequently to the refraction of the past. In this way, the 'pressure of prejudices' and 'preferences of old people' can be camouflaged by values and standards in force in a society which, in turn, is capable of shaping its group and individual life history. In the interviews, the old teachers narrated their experiences and experiences they had with different generations in the classroom. It is concluded that old teachers' memories of teaching knowledge and professional socialization are processes that in teaching are interrelated and are indispensable for the exercise of civic teaching practice.

KEYWORDS: Education and Generations, Old Teachers, Tocantins.



INTRODUÇÃO

O ser humano, diferentemente dos outros animais, passa por um processo cultural que o torna capaz de aprender a aprender, adquirindo habilidades de criar, inventar e reinventar. Nesse panorama, entende-se que os indivíduos em todas as fases da vida têm a necessidade e a possibilidade de aprendizagem através de interações, o que os humaniza e qualifica no processo de desenvolvimento humano. Compreende-se, pois, que quanto mais busca-se aprender mais torna-se essencialmente humano.

Os outros seres vivos já nascem sendo o que definitivamente são o que não de ser irremediavelmente aconteça o que acontecer, ao passo que de nós humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade [...] (Sacristán, 2000, p. 24).

Desta forma surge a pesquisa em questão. Provocações como o acelerado processo de envelhecimento da população, a ampliação da expectativa de vida, das iniciativas das autoridades públicas em ampliar o limite etário para aposentadoria implicam em reflexões sobre os trabalhadores num foco amplo. Da proximidade com o trabalho do professor e diante das limitações necessárias à pesquisa, delimitou-se tais questionamentos para a profissão docente.

Emergem, deste modo, ponderações acerca do envelhecimento e sua relação com a prática docente, levando em consideração que, para além do fator envelhecimento biológico, sem dúvida, outros quesitos interferem em seu fazer, tais como as condições de trabalho precárias, salário baixo e, sob o prisma das práticas pedagógicas, sem dúvida, não pode ser negligenciada a importância das relações intergeracionais. A investigação sobre os impactos promovidos por tais elementos sobre o fazer docente apresenta questionamentos pertinentes para se avançar nos estudos em relação ao processo de envelhecimento no contexto de uma aposentadoria digna e na garantia de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolveu-se no Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), na cidade de Palmas, capital do Estado do Tocantins, na região central do Brasil. A instituição é resultante da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa), sendo criada por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o país. O IFTO possui oito campi e três campi avançados em pleno funcionamento, além de dezesseis polos de educação a distância no Tocantins.

O IFTO forma profissionais que atendem tanto às metas de desenvolvimento do país quanto às demandas da sociedade tocantina. Por isso, a integração entre ensino, pesquisa e extensão voltados para os arranjos produtivos locais, ganha destaque nesta instituição, proporcionando desenvolvimento educacional, científico e tecnológico ao Estado. Todos os servidores da instituição são selecionados através de concursos públicos para provimentos das vagas existentes, desde a parte administrativa, pedagógica e professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é entendida como apropriação da cultura humana produzida historicamente, direcionada por uma determinada concepção teórica-metodológica; a prática pedagógica está articulada como uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação, tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional. Segundo Bueno (2007) a educação é “instrução; ensino; polidez; cortesia”. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta somente como um instrumento de manutenção ou transformação social, necessita de pressupostos de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos; esta sociedade deve possuir alguns valores norteadores de sua prática, sendo política e por consequência, deve ser democrática.

A Educação Brasileira em contexto geral obteve avanços expressivos e importantes quanto aos seus aspectos econômicos, sociais, históricos e culturais nas últimas décadas. Nesta acepção, é preciso compreender o processo educacional como a maneira de formar e aprender a construir o saber que será utilizado no contexto escolar, atendendo



às novas demandas sócio-educacionais e visando o principal objetivo da educação, que é o processo de formação do cidadão. Nesse segmento, a escola tem como princípio a possibilidade de relacionar uma vivência intergeracional entre seus atores.

Para melhor discussão é importante compreender como a concepção de velho e velhice é construída histórica e socialmente no Brasil, expondo os significados e as conceituações sociais da velhice, cumpre destacar que ao longo da história da humanidade, os aspectos, os signos ligados à velhice desde os tempos da Babilônia até os dias atuais passou e passa por diversos significados para as sociedades, sendo considerado por sua vez, desde sábio e ancião a um fardo inútil e obsoleto sem prestígio social algum.

Comumente se considera o envelhecer as pessoas de idade mais avançada. Todavia, o envelhecimento é um processo inerente ao ser humano, que acontece diariamente desde o nascimento e só termina com a morte. Pode-se afirmar que é o único termo passível de conceituação universal, apesar de possuir formas e características variáveis a cada pessoa a que ele se submete. (Paula, 2015 p. 22)

Para os docentes, são diversas as questões que influenciam no trabalho e que construirão seu envelhecimento. Surgem então conflitos intergeracionais, transformação de valores, superação de paradigmas, múltiplas identidades, um leque considerável de retratos culturais. Como afirma Baumam (2008), é tudo tão rápido e veloz que parece mesmo tudo como uma densa liquidez. Nessa perspectiva é necessário que o professor compreenda que seu trabalho obedece a uma determinada estruturação na carreira docente. De acordo com Martins (2011), para o professor avaliar sua experiência profissional na educação escolar é imprescindível que ele examine a dimensão pedagógica e política da sua atividade profissional, enquanto uma atividade de mediação, que envolve um escopo educativo, os meios existentes para consecução, os interesses do Estado e de uma determinada comunidade.

A carreira docente numa sociedade estruturada em classes sociais sob o capitalismo pode ser compreendida como um importante fator no processo socializador para o desenvolvimento das competências e habilidades do professor num permanente ambiente de conflito de interesses. Martins (2011) afirma que

Ademais, uma carreira estruturada no compromisso social e político dos docentes com as necessidades educativas do povo brasileiro e com a qualidade histórica da escola socialmente referenciada na luta por uma sociedade democrática. Além disso, a carreira docente deve ser compreendida como um instrumento de realização profissional com sentido de projeto de vida e futuro e sua estruturação resultante de uma democrática relação dialógica entre o professor e a instituição de ensino e, igualmente, entre as entidades representativas dos professores e o Estado. (Martins, 2011, p.156)

Diante o exposto, entende-se que as questões enfrentadas pelo docente implicarão no seu processo de envelhecimento, bem como na construção de sua visão e seu fazer para o desenvolvimento profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem deste trabalho é qualitativa, com natureza descritiva e procedimentos metodológicos baseados no método de pesquisa da história oral, que é esclarecido por Thompson (2002, p. 9) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”.

A história oral temática é um método de pesquisa que se compromete a esclarecer o tema estudado a partir de um ponto de vista, a fim de atender o objetivo pretendido. Para Alberti (2005, p. 37), “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Numa pesquisa o método utilizado pelo pesquisador é de suma importância, segundo Alberti (2004):



Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação quando é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado (Alberti, 2004, iop.29).

Neste estudo, a história oral será adotada como procedimento de investigação, no intuito de coletar dados que visam diagnosticar e tratar o problema aqui proposto.

A população da pesquisa foi sendo composta por professores do IFTO lecionam no Ensino médio e superior do Campus Palmas, da cidade de Palmas – Tocantins. Serão incluídos na pesquisa professores que atuam desde a criação da referida instituição, serão excluídos aqueles que não quiserem participar da pesquisa ou não assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A escolha da população está no fato da carreira do professor encerrar com cerca de 30 anos de docência, por isso estima-se que eles estejam na metade de sua carreira, aguardando a aposentadoria. A amostra dependeu da quantidade de professores que aceitaram participar da pesquisa.

A entrevista é definida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195).

OS PROFESSORES DO IFTO

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO atende os níveis da educação básica e superior no mesmo espaço, aproveitando o corpo docente existente que ministram aulas em ambos os níveis de ensino, tendo em sua política de criação uma porcentagem de no mínimo cinquenta (50 %) das vagas são destinadas à educação básica, no ensino médio. Sendo esse um dos motivos pela escolha da instituição para pesquisa.

A presente pesquisa faz parte do trabalho de pesquisa em fase de desenvolvimento da dissertação da autora, no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins. Por isso os dados aqui apresentados são de cunho parcial, objetivando em seu desenvolvimento compreender como essas relações entre professores e alunos impactam no trabalho docente ao longo da carreira.

Em busca de captar as experiências vividas pelos docentes, optou-se por ouvir esses profissionais procurando, assim voltar nossa escuta para as vozes dos que estão em seu fazer pedagógico. E para atingir nosso objetivo, utilizamos a metodologia da história oral.

Foram entrevistados três professores do IFTO, sendo que um dos entrevistados não autorizou a utilização do seu nome no corpo da pesquisa. Um dos entrevistados possui mestrado em educação e atua na docência desde 2003, o outro possui doutorado em sociologia e atua como professor desde 2005; ambos exerceram suas profissões de formação inicial em administração e engenharia agrônoma, antes da docência.

Optou-se por preservar a literalidade das entrevistas, mantendo a oralidade e a informalidade das falas dos entrevistados. As narrativas indicam uma percepção do trabalho docente e das relações que se estabelecem entre professor e aluno

Segundo o professor Elion Sarmiento Silva, 58 anos de idade e com mais de 15 anos de docência em várias instituições de ensino superior como Universidade Estadual do Tocantins, Universidade Federal do Tocantins, Faculdade Objetivo e Faculdade Católica no Estado do Tocantins e 10 que trabalha no IFTO – Palmas:

Na perspectiva sobre a carreira docente ele define que “o que mais me atraiu na carreira docente foi o aprendizado, a extrema relevância que vice quando traz uma certa bagagem para você ministrar ao aluno, você tem a ideia de que a gente vai passar informação. Mas eu ao longo da minha carreira, e tenho tido um aprendizado muito grande, da mesma forma que eu passo conhecimento eu recebo conhecimento, então é uma troca, eu sempre eu tenho dito em relação a essa carreira, que é de certa



forma um sacerdócio que exige muito sacrifício e muita dedicação. Porque de qualquer forma para você entrar em uma sala de aula você tem que ter um certo preparo e então a exigência de todo você está aprendendo e a convivência com aluno também possibilita o aprendizado, é uma via de mão dupla. (Sarmiento, 2019).

Na visão de Sarmiento (2019) acerca de carreira, ele ressalta que a docência foi sendo desenvolvida ao longo da sua trajetória profissional, perpassando por inúmeras instituições, antes do IFTO, e que durante esse percurso a vivência e a troca de experiências, a possibilidade de transmitir conhecimentos foram os fatores que o fizeram dedicar-se integralmente ao trabalho de professor. E que esta troca impacta em seu fazer pedagógico, enfatizando que é uma aprendizagem mútua, onde o professor ensina e aprende com os estudantes de modo que enriquece o seu trabalho; sendo esse um dos motivos que o levaram a docência.

Para o professor Frank Tamba, que atua na docência desde 2005 e que antes de ser professor exerceu diversas funções na esfera privada, o que o levou a sala de aula foram diversos fatores tais como:

Foi um série de fatores! eu venho de um família onde minha mãe, minhas irmãs eram professoras, inclusive foram minhas professoras no ensino fundamental, depois de formado eu trabalhava e acabei me casando com uma professora; então uma das coisas que influenciou também foi a questão de não estarmos conseguindo conciliar em nossos trabalhos as férias em conjunto e eu estava na iniciativa privada, com a vida começando e havia uma certa receio da instabilidade em estar em um emprego que não tinha estabilidade, então eu comecei a me preparar para ser professor e fiz um curso em Sobral em complementação pedagógica, até que fui aprovado no concurso do IFTO e foi mais uma questão de planejamento familiar, com vista em uma estabilidade financeira com até para dá uma segurança a família” (Tamba, 2019)

O que chama a atenção na fala de Tamba é que a atratividade da carreira docente surgiu a partir de uma possibilidade de estabilidade profissional e financeira diante dos projetos profissionais. Vale destacar, também que é oriundo de uma família de professores. Ou seja, o contexto familiar foi determinante na escolha profissional. Todavia, antes de assumir a docência buscou capacitar-se para desempenhar o trabalho docente.

Dando continuidade, Sarmiento e Tamba falam acerca das relações estabelecidas com os alunos:

(...) a minha relação com os alunos em sala de aula é um eterno aprendizado. Da mesma forma que você passa conhecimento, você também recebe conhecimento e essa relação eu sempre tive e no decorrer desses 15 anos eu sempre tive uma boa relação com os meus alunos. Nunca tive problema em relação a sala de aula e sempre procurando de uma forma amenizar alguns atritos que porventura possam acontecer e isso acontece no decorrer, porque você lida com pessoas e a partir do momento que você tem aquele cenário e cada um tem seu pensamento e sua forma de agir, naturalmente você tem que ter aquele tom conciliador para que se tem uma convivência sadia em sala de aula” (Sarmiento, 2019)

.... com relação aos alunos, a gente tenta se aproximar ao máximo com a realidade deles. Porque temos uma sala bastante diversificada de alunos. E tentando aliar as teorias com o mundo que a gente está vivendo hoje e de certa maneira também tentando entender o universo que nossos alunos chegam ao IFTO. Seu histórico e tentar trabalhar de uma forma que a gente consiga uma comunicação dentro da sala de aula para que facilite o processo de ensino-aprendizagem. Então a gente tenta uma certa proximidade na medida do possível. (Tamba, 2019)

É perceptível nas falas dos docentes, a importância dada às relações, criadas e estabelecidas com os alunos; seja no aspecto de convivência bem como na aprendizagem. Consideram o discente em sua integridade e valorizam seus conhecimentos prévios. Questionou-se na entrevista quais os impactos dessas relações no desenvolvimento profissional:



a relação, a convivência com o aluno impacta o desenvolvimento docente, com certeza! porque a relação humana ela possibilita você está aprendendo todos os dias, da mesma forma que pode impacta a vida do aluno, você também recebe essas informações, é uma troca permanente e contínua e a sala de aula possibilita você ter esse enriquecimento na tua vida eu no decorrer dos meus 15 anos atuando dentro da docência, pra mim foi uma experiência impar na minha vida, como ser humano, como também o aprendizado na vida acadêmica seja do aluno, seja do professor também. (Sarmiento, 2019).

Para o docente, as relações estabelecidas entre professor e aluno são fundamentais para a criação de um ambiente favorável a aprendizagem e ao desenvolvimento sociocognitivo, que agrega valor ao seu fazer pedagógico. Sobre esse mesmo aspecto, Tamba (2019), afirma que:

A relação com o aluno impacta nosso fazer docente. Eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla. A partir do momento que estamos ensinando, nós também estamos aprendendo né, onde você procura diagnosticar aquilo que o aluno está trazendo com aquilo que você também está trabalhando em sala de aula. É um processo de troca constante e se você tem uma a proximidade com aluno, obviamente que isso acaba favorecendo. (Tamba, 2019).

Entende-se que a intergeracionalidade é uma troca fundamental no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, entre o professor experiente e o aluno aprendiz. Evidente que estas relações têm óbices. Os professores expõem que é um processo difícil no início devido a diferença de ideias e de concepções. Cada geração viveu no seu tempo, com valores próprios e isto deve ser respeitado. Entretanto, esta experiência de troca mútua, otimiza o trabalho docente. Compreende-se a necessidade de novas ferramentas para diminuir o distanciamento existente entre as gerações. Veja as falas a seguir:

Eu iniciei no IFTO trabalhando no ensino técnico e a partir da política da educação profissional foi aumentando, a gente foi diversificando essa atuação. Inicialmente o curso técnico, que eram pessoas com idade com idade, com uma geração mais próxima da nossa então teve uma identidade maior e posteriormente com o ensino médio e essa mudança do perfil dos alunos, nós tivemos contato com outras gerações. Esse que tem sido para mim um grande desafio, essa nova geração, o que eles tão vivendo hoje, toda essa modernidade, essa facilidade de comunicação; isso tem sido de certa maneira um desafio pra gente. Inegavelmente as gerações que a gente se mais se identifica é a que estão próximas a da gente. E o desafio tem sido isso! De se informar, de se manter conectado, digamos assim, e com essas mudanças que o mundo tem visto e ao mesmo tempo acompanhar essas gerações mais novas, de agora. (Tamba, 2019)

Eu sempre estive na docência de ensino superior, mas recente né com relação ao IFTO, eu me possibilitei trabalhar com alunos de nível médio, mas foi uma experiência muito enriquecedora também porque são pessoas sequiosas de conhecimento e da mesma forma que você está passando esse conhecimento gera uma relação, como eu diria bem promissora, mas em relação a identificação que esse aluno do período noturno e o superior ele possibilita você ter uma relação de interface melhor, porque vc lida com pessoas mais maduras, mais vividas e experientes e essa troca se torna mais enriquecedora em relação a esse aspecto. (Sarmiento, 2019)

Sobre a carreira docente questionou-se sobre o atrativo da carreira docente para as novas gerações. A segunda pergunta foi como os docentes se sentem no final da trajetória profissional. Sobre este tema, os professores relatam:

A carreira docente no Brasil, todos nós sabemos que ela é bastante sacrificante em termos de ganhos financeiros, mas creio eu que grande parte daqueles que abraçam essa carreira o fazem por idealismo e o mais importante é isso e eu particularmente sempre recomendo ao meus alunos que na escolha



profissional, dentre elas a escolha da carreira docente é uma de excelente qualidade, pois possibilita ter um ciclo de relacionamento muito grande, você cria uma teia de relacionamentos que isso de uma certa forma favorece você profissionalmente, na sua vida seja ela acadêmica, profissional e também por outro lado em relação ao conhecimento humano e ela é muito gratificante nesse aspecto; não no que tange a parte financeira, mas eu diria no que tange esse ciclo de relacionamento que você cria. Quanto a aposentadoria, caso a gente venha a finalizar a atividade de docência e aposentando ela, com certeza a gente vai procurar outra atividade que complemente né eu diria a renda financeira, mas a minha pretensão quando me aposentar é retornar ao mercado de trabalho, mas com outra profissão, não com a docência. (Sarmiento, 2019).

Eu acho que a carreira pedagógica, na rede federal é atrativa, nós tivemos uma valorização nos governos anteriores e os salários em si ele acompanhou, vamos dizer assim teve um aumentando significativo, principalmente com a valorização da capacitação em nível de pós-graduação: mestrado, doutorado e isso também teve uma certa estruturação em nossa carreira docente. Então eu a vejo como atrativa, e quando, eu mudei de atividade vamos dizer assim, do setor privado para o setor público a minha ideia ou meu projeto de vida sempre foi de estar se aposentando, em virtude das séries de vantagens que seria essa aposentadoria essa carreira docente, 25 anos de serviço com salário integral. Mas estamos vivendo um tempo de transição e de mudanças talvez, e eu não sei avaliar hoje se é uma aposentadoria ou não (risos) em virtudes dessas mudanças, então obviamente que vamos ver aí o futuramente como vai ser. Mas minha ideia inicial sempre foi me aposentar como professor e pra isso procurei me capacitar, fazer mestrado, doutorado até pra chegar ao nível máximo dentro da carreira nossa que seria professor titular (Tamba, 2019).

Procurou-se nesta pesquisa compreender o que motivou estes profissionais a escolherem a carreira docente. De acordo com a pesquisa percebeu-se que os fatores como: condições de trabalho, remuneração e valorização do profissional docente, impactaram suas escolhas para o magistério docente.

Destacou-se também que a remuneração e a estabilidade foram preponderantes. Enfatizou-se a importância do papel do professor na sociedade como um agente transformador. Com este ideal os docentes continuam fazendo seu trabalho e pretendem aposentar-se nesta profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da construção da carreira docente, enquanto constructo do profissional de ensino impacta na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do ensino. Não há como pensar um ensino de qualidade sem considerar, os aspectos que envolvem seu desenvolvimento profissional e as condições de trabalho.

Diante disto, na forma em que se realiza o trabalho docente, certamente, a carreira profissional terá efeitos nas condições de vida, profissionalização do professor, nas relações sociais estabelecidas dentro do ambiente de trabalho, levando em consideração as relações intergeracionais e os conflitos causados por eles.

Quanto às concepções da relação intergeracional, reconhece-se a contribuição de Capuzzo (2012) que enfatiza que as vivências e trocas de experiências entre os jovens e o idoso possibilita mudanças na representação social de velhice, isto é, as experiências prévias, podem facilitar a relação interpessoal, criando-se diálogos capazes de propiciar uma nova consciência acerca das relações sociais.

A intergeracionalidade propicia uma visão ampla do novo, da diversidade, da cultura, entre outros aspectos, ou seja, o aprendizado de algo novo pode ser facilitado por esse conhecimento antigo. Sendo assim, as relações existentes entre o professor e o aluno, constituem um quadro de fatores que incidem no processo de envelhecimento do docente que, portanto, merecem atenção especial para enfrentar o desafio de conciliar o envelhecimento docente, as expectativas de adolescentes/jovens com o obrigatório oferecimento de qualidade e socialmente referenciado.

Nessa concepção compreende-se que tanto o professor como o aluno são sujeitos pertencentes a um determinado grupo ou comunidade e possuem metas de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são específicas, valorizadas de acordo com a cultura que pertencem e que no ambiente escolar, estão imersos em um mesmo processo social, sendo os atores principais no ambiente escolar. Sendo necessário relaciona-se para que prática pedagógica de fato ocorra.



REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. (2004). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora FGV.
- BAUMAN, Z.(2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- BOSI, E. (1983). *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- BUENO, S.(2007) *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo, Brasil: FTD.
- CAPUZZO, D.B.(2012). Elementos para a educação de pessoas velhas. Tese. 2012. 136f. (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Goiânia, Brasil.
- MARTINS, P.F.M.(2011) Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciados da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público. Tese. 351 f. (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação -Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, Brasil.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.(2003) *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- PAULA, C.A.(2015). A Notificação Compulsória dos Atos de Violência Contra a Pessoa Velha no Ambiente da Saúde: limites e desafios na cidade de Palmas. Dissertação (Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins. Palmas, Brasil.
- SACRISTÁN, J.G.(2000). *O currículo: primeiras reflexões sobre a prática*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- THOMPSON, P.(2002). *A voz do passado: a história oral*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

ENTREVISTAS

- Silva, E. (2019, janeiro) Entrevista por P.C.S.M. Brasil: Palmas, TO.
- Tamba, F.T. (2019, janeiro) Entrevista por P.C.S.M. Brasil: Palmas, TO.
- 4.623 Extraordinario, del 03 de septiembre de 1993.



A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UFT

POSGRADO EN EDUCACIÓN EN LA UFT

POSTGRADUATE IN EDUCATION AT UFT

BEZERRA, MARIA DO SOCORRO F.

Mestre em Educação - UFT

E-mail: fatfb@hotmail.com

GOMES, DARLENE ARAÚJO

Doutora em Educação pelo PGEDA/UFT.

E-mail: lenegomes4@gmail.com

RESUMO

O artigo descreve a construção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e seu impacto desde sua criação no ano de 2012. Para isso faz um contexto histórico da Universidade Federal do Tocantins e sua inserção nas políticas de pós-graduação para região norte e para o Brasil. Em seguida, especifica a vocação do Programa, as linhas de pesquisa e como alguns projetos ajudaram a consolidar o Programa. Desde outubro de 2022, o Mestrado tem procurado fazer sua inserção internacional com programa Assimetrias e Abdias Nascimento e eventos internacionais. O fortalecimento se torna expressivo a partir de 2020 quando se torna polo do doutorado em Educação da Amazonia. Em 2024 contamos com 64 alunos. Os egressos atuam no ensino superior e na educação básica. O PPGE tem elevado o potencial educacional da região, afirmando o caráter estratégico da Educação para a Amazônia. Portanto, há um desenvolvimento e impacto positivo do Mestrado acadêmico da UFT na formação de profissionais qualificados e na melhoria da educação na região.

PALAVRAS-CHAVE: : Pós-graduação; Mestrado Acadêmico, UFT, Tocantins.

RESUMEN

El artículo describe la construcción del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y su impacto desde su creación en 2012. Para ello, ofrece un contexto histórico de la Universidad Federal de Tocantins y su inserción en las políticas de posgrado para la región norte y Brasil. Luego se especifica la vocación del Programa, las líneas de investigación y cómo algunos proyectos ayudaron a consolidar el Programa. Desde octubre de 2022, la Maestría busca expandirse internacionalmente con el programa Assimetrias y Abdias Nascimento y eventos internacionales. El fortalecimiento se vuelve significativo a partir de 2020 cuando se convierte en el centro de estudios de doctorado en Educación de la Amazonia. En 2024 tenemos 64 estudiantes. Los graduados trabajan en educación superior y educación básica. El PPGE ha aumentado el potencial educativo de la región, afirmando el carácter estratégico de la Educación para la Amazonía. Por lo tanto, existe un desarrollo e impacto positivo de la Maestría Académica de la UFT en la formación de profesionales calificados y el mejoramiento de la educación en la región.

PALABRAS CLAVES: Posgraduación; Maestría Académica, UFT, Tocantins

ABSTRACT

The article describes the construction of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Tocantins (UFT) and its impact since its creation in 2012. To this end, it provides a historical context of the Federal University of Tocantins and its insertion in the postgraduate policies for the northern region and Brazil. It then specifies the Program's vocation, the lines of research and how some projects helped to consolidate the Program. Since October 2022, the Master's degree has sought to expand internationally with the Assimetrias and Abdias Nascimento program and international events. The strengthening becomes significant from 2020 onwards when it becomes the center for doctoral studies in Education in Amazonia. In 2024 we have 64 students. Graduates work in higher education and basic education. The PPGE has increased the educational potential of the region, affirming the strategic nature of Education for the Amazon. Therefore, there is a positive development and impact of the UFT academic Master's degree in training qualified professionals and improving education in the region.

KEYWORDS: Postgraduate; Academic Master's Degree, UFT, Tocantins.

INTRODUÇÃO

O surgimento e desenvolvimento do mestrado acadêmico em Educação são parte integrante da história da educação superior no Brasil e refletem as transformações e demandas da sociedade por profissionais qualificados na área educacional.

O mestrado acadêmico em Educação teve sua origem no contexto da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país, impulsionada principalmente a partir da década de 1960. Nesse período, com o aumento da demanda por profissionais capacitados para atuar na educação e a necessidade de aprimoramento do sistema educacional, surgiram as primeiras iniciativas de criação de programas de pós-graduação em Educação.

O Programa foi concebido como um espaço de formação avançada, voltado para a pesquisa e produção de conhecimento na área educacional. Seu objetivo principal é capacitar profissionais para atuarem como pesquisadores, docentes e gestores em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento do campo educacional.

Ao longo dos anos, o mestrado acadêmico em Educação passou por diversas transformações, tanto em termos de estrutura curricular e metodologias de ensino quanto em relação às demandas sociais e educacionais. Atualmente, os programas de mestrado em Educação têm como foco não apenas a formação de pesquisadores e docentes, mas também a busca por soluções para os desafios e problemas enfrentados pela educação brasileira.

O mestrado em Educação é hoje uma importante etapa na formação de profissionais da área educacional, oferecendo uma formação sólida e atualizada, fundamentada na pesquisa e na produção de conhecimento, e contribuindo para o avanço e a qualidade da educação no Brasil.

A Universidade Federal do Tocantins

De acordo com o Portal da UFT, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº. 10.032, de 23 de outubro de 2000, a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins.

Em 18 de abril de 2001 foi nomeada a primeira Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato, por meio da Portaria de nº. 717/2001. Essa comissão teve entre seus objetivos elaborar o Estatuto e um projeto de estruturação da nova universidade, tendo como presidente designado o professor doutor Eurípedes Vieira Falcão, ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Depois de dissolvida a primeira comissão designada com a finalidade de implantar a UFT, em 2002 uma nova etapa foi iniciada. Para essa nova fase, foi assinado o Decreto nº. 4.279, de 21 de junho de 2002, atribuindo à Universidade de Brasília (UnB) competências para tomar as providências necessárias à implantação da UFT. Para tanto, foi designado o professor doutor Lauro Morhy, nesse período, o reitor da Universidade de Brasília, para o cargo de reitor *pro-tempore* da UFT.

Em 17 de julho do mesmo ano foi firmado o Acordo de Cooperação nº 01/2002 entre a União, o Estado do Tocantins, a Unitins e a UFT, com interveniência da Universidade de Brasília, com o objetivo de viabilizar a implantação definitiva da Universidade Federal do Tocantins. Com essas ações, iniciou-se uma série de encaminhamentos jurídicos e burocráticos, além dos procedimentos estratégicos que estabeleciam funções e responsabilidades a cada um dos órgãos representados (PORTAL DA UFT, 2021).

Com a posse dos professores, foi desencadeado o processo de realização da primeira eleição dos diretores de campus da Universidade. Já finalizado o prazo dos trabalhos da comissão comandada pela UnB, foi indicada uma nova comissão de implantação pelo ministro Cristovam Buarque. Na ocasião, foi convidado para reitor *pro-tempore* o professor Dr. Sergio Paulo Moreyra, professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e assessor do Ministério da Educação. Entre os membros dessa comissão, foi designado, por meio da Portaria nº. 02, de 19 de agosto de 2003, o professor mestre Zezuka Pereira da Silva, também professor titular aposentado da UFG para o cargo de coordenador



do Gabinete da UFT.

Essa comissão elaborou e organizou as minutas do Estatuto e do Regimento Geral da UFT, o processo de transferência dos cursos da Universidade do Estado do Tocantins (Unitins), que foram submetidos ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Foram criadas as comissões de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e de Administração e Finanças. A comissão ainda preparou e coordenou a realização da primeira consulta acadêmica para reitor e vice-reitor da UFT, no dia 20 de agosto de 2003, sendo escolhido como reitor o professor Alan Barbiero.

No ano de 2004, por meio da Portaria nº. 658, de 17 de março de 2004, o ministro da educação, Tarso Genro, homologou o Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que tornou possível a criação e instalação dos Órgãos Colegiados Superiores: o Conselho Universitário (Consuni) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). Foi possível, com a instauração desses órgãos, consolidar as ações inerentes à escolha de reitor e vice-reitor, conforme as diretrizes estabelecidas pela Lei nº. 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha de dirigentes das instituições federais de ensino superior por meio da análise da lista triplíce.

Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, também foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). Por meio desse processo, a UFT incorporou todos os cursos de graduação e o curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, que já era ofertado pela Unitins, bem como fez a absorção de mais de oito mil alunos, além de equipamentos e da estrutura física dos sete campi, incluindo prédios que estavam em construção. Além disso, a Universidade tem o curso de Engenharia Ambiental mais antigo do país, com ingresso de alunos desde 1992, e o primeiro curso de mestrado ofertado no estado do Tocantins, o mestrado em Ciências do Ambiente (Ciamb), aprovado pela CAPES em 2002.

O processo de criação e implantação da UFT representou uma grande conquista para a região Norte, em especial ao povo tocantinense. A Universidade não para de crescer, tendo passado de cerca de 8 mil alunos e 25 cursos de graduação, em 2003, para mais de 20 mil alunos, com 57 cursos de graduação e 30 programas de pós-graduação nos seus primeiros 13 anos de existência.

A UFT se propõe a formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade (conforme redação dada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025). Visão: consolidar-se até 2025 como uma universidade pública, inclusiva, inovadora e de qualidade, no contexto da Amazônia Legal.

A UFT tem como valores: Respeito à vida e à diversidade; Transparência; Comprometimento com a qualidade e com as comunidades; Inovação; Desenvolvimento sustentável; Equidade e justiça social e; Formação ético-política. Considerando seus valores, a UFT foi a primeira universidade brasileira a estabelecer cotas para estudantes indígenas em seus processos seletivos. A reserva de vagas foi instituída desde o primeiro vestibular da Instituição, realizado em 2004 (Cf.: PDI 2021-2025)

Por fim, os desafios e objetivos estratégicos da Instituição, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025) são: Educação inovadora com excelência acadêmica; Inclusão social; Inovação, transferência de tecnologia e empreendedorismo; Reconhecimento social e; Mecanismos de governança pública.

O Programas de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins

No Brasil, a estruturação do sistema universitário brasileiro culminou com o Estatuto das Universidades brasileiras, em 1931, que implicou na universidade como referência para a expansão do sistema de ensino superior, enfatizando a figura do professor catedrático. Assim, surge a primeira organização didática capaz de permitir a existência de uma relação de tutoria ou orientação acadêmica entre docente e discente, para a conclusão de um curso denominado de pós-graduação.

Oliveira e Fonseca (2010) destacam que naquela época, as universidades conseguiram atrair um número razoável de professores estrangeiros, algo necessário naquele momento em que o Brasil ainda não dispunha de um quadro de pessoal qualificado. No contexto do processo de industrialização e de modernização do país, ocorreu uma expansão de universidades públicas mais voltadas para a pesquisa, "tais como a Universidade de São Paulo, em 1934, e a



Universidade de Brasília, em 1961, contribuindo para o surgimento dos primeiros cursos de mestrado e doutorado o país” (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 34).

Nobre (2018 p. 58) relata que o então ministro da Educação e Cultura do Governo Castelo Branco, Raymundo Moniz de Aragão no ano de 1965, solicitou ao Conselho de Ensino Superior a definição, regulamentação e as finalidades da pós-graduação brasileira, indicando que deveria destinar-se à formação de pesquisadores e docentes para cursos superiores, o que a distinguiria dos cursos de especialização, e que seria realizado em dois ciclos sucessivos, mestrado e doutorado (equivalentes a *master* e *doctor* da sistemática americana).

Em relação ao curso de Mestrado, Ramalho (2006) acrescenta que no ano de 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE), junto ao Conselho de Ensino Superior (CES), publicou o Parecer 977/65, no qual o relator Newton Sucupira, que ficou conhecido como Parecer Sucupira, está definido conceitualmente a pós-graduação brasileira e distingue a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*, representando o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* no país:

A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, p. 4).

Nesse sentido, Medeiros, Santos e Pinho (2018) acrescentam que no Parecer 977/65, a pós-graduação surge como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, devido às limitações dos cursos de graduação, assim como o acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas e conhecimentos básicos da formação do indivíduo.

Desde então, os cursos de mestrados passaram a ser vistos como o caminho mais viável para a formação de professores da educação básica se formarem pesquisadores, já que os cursos de graduação, de modo especial, as licenciaturas, não tinham conseguido desempenhar a contento esse papel formador. Com isso, deram início a regulamentação de cursos e programas de pós-graduação em educação, assim como implementações de planos e estratégias em busca de melhorias para o desenvolvimento acadêmico e educacional.

Em 1966, houve a criação do primeiro curso de pós-graduação em Educação no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), contemplando as seguintes áreas de pesquisa: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psicopedagógico (FAVERO, 2005). Nesse contexto, em 1966 havia mais de 90 programas de mestrado *stricto sensu* espalhados em todo País, além de atingir cifras importantes em termos de qualificação do corpo docente de estados e municípios, nas redes públicas e particulares, configurou oportunidade de aperfeiçoamento acessível para os professores, bem como veio crescendo o quadro geral das carreiras docentes nos dois níveis de ensino (MEDEIROS; SANTOS; PINHO, 2018).

O sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) certamente está entrando em um novo ciclo de desenvolvimento, também voltado à formação de redes cooperativas de pesquisa e pós-graduação, às inovações e outras formas de apropriação do conhecimento científico e tecnológico. A organização em redes pode ensejar a formação de equipes maiores, mais completas e com competências mais diversificadas para o desenvolvimento de linhas de pesquisas mais complexas, emergentes ou em evolução (SEVERINO, 2009).

Ainda do ponto de vista de Severino (2009), a alta competitividade do mercado de trabalho contemporâneo e precarização de muitos vínculos de trabalho têm afetado os profissionais brasileiros graduados. O diploma universitário parece já não garantir tantas vantagens no que se refere à busca de um bom emprego e essa condição faz com que os profissionais busquem recursos instrumentalizadores capazes de assegurar o acesso e ou permanência em um bom emprego; dentre esses recursos, a educação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especializações e pós-graduação *strictu sensu*) é percebida como uma das principais opções para aqueles que buscam crescer na sua carreira.

Há indicações de que os padrões de qualificação e distribuição de pessoal qualificado, especialmente das oportunidades de trabalho e emprego para pós-graduados, podem explicar melhor o desenvolvimento tecnológico dos países e seus investimentos em pesquisa e desenvolvimento humano (SEVERINO, 2009).

O principal argumento para avaliar a distribuição dos empregos dos doutores é que esses são considerados os grupos com maior probabilidade de contribuir para o avanço e a difusão do conhecimento e das inovações tecnológicas e,



assim, são vistos como os atores que desempenham papéis-chave para o crescimento orientado no conhecimento e na inovação. Ao lado do reconhecimento da importância dos doutores no processo de produção de difusão e introdução de inovações no mercado, é preciso também afirmar que o Brasil conseguiu desenvolver um sistema de pós-graduação, cuja quantidade, diversidade e qualidade dos titulados tem crescido de forma sistemática e acelerada (VIOTTI; BAESSA, 2009).

A visão de expansão tecnológica impulsionou o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva 2003 foi marcado pela segunda onda de expansão nas IFES. Os financiamentos eram realizados simultaneamente com o crescimento das atividades na universidade. Esse crescimento foi denominado de “apoio sem autonomia”.

Almeida Filho (2008, p. 190) nos revela que essa fase foi caracterizada pela interiorização da universidade brasileira a fim de “[...] atender demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, as iniciativas eram tomadas pelo Governo Federal pouco respeitando a autonomia das IFES [...]”. Com isso, “o aumento da quantidade de cursos superiores no Brasil nas últimas décadas tem gerado uma preocupação com a qualidade desses cursos, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas” (ANDRIOLA, 2014, p.204).

Nobre (2018, p.26) afirma que “essa expansão se deve, em grande parte, às políticas de pós-graduação e pesquisa por meio das agências da área (CAPES, CNPq, etc.) e das universidades [...] e na efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Contudo, a pós-graduação brasileira ainda enfrenta muitos desafios, e neste sentido, Teixeira (2015, p. 38) retrata que apesar de um ritmo acelerado de crescimento, “o sistema da pós-graduação merece a atenção de diferentes segmentos sociais, não apenas das universidades”. Entre os vários desafios, “há uma carência de análises quanto às finalidades, propostas, formas de desempenho e tipos de qualidade socialmente relevantes esperadas dos cursos de mestrado e doutorado”. Assim, para Teixeira (2015 p. 38), “o desafio está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, pesquisadores e profissionais que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico”.

Colaborando com essa afirmativa, Brasileiro e Monteiro (2019, p. 42) relatam que “esse impulso decorre do surgimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa (PNPG) no Brasil, articulados com as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico tecnológico do País”. Sobre esse crescimento Veiga (2020) reforça que os Cursos de pós-graduação *stricto sensu* vêm crescendo substancialmente nos últimos anos no país.

Segundo dados da CAPES, ao consultar a plataforma Sucupira, em setembro de 2020, verificou-se que existiam 193 programas de pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) distribuídos pelas cinco regiões do país (VEIGA, 2020), sendo que desse total, 52 (cinquenta e dois) são profissionais e 138 (cento e trinta e oito) acadêmicos.

Quanto aos doutorados no primeiro semestre de 2008, o Brasil contava com 39 (trinta e nove) programas de Doutorado em Educação. Desses, apenas 4 (quatro) que corresponde a Região Norte do país (CAPES, 2008). Em agosto de 2020 estavam cadastrados na plataforma Sucupira 97 (noventa e sete) cursos de Doutorado em Educação no Brasil, sendo a maior parte deles nas Regiões Sudeste, totalizando (41,2%) e (30,9%) na Região Sul, perfazendo 72,1% da oferta no país, seguida da Região Nordeste que oferta 14,4% dos cursos de Doutorado em Educação, seguido da Região Centro-oeste que disponibiliza 8,2% das vagas nos cursos de doutorado na área, enquanto a Região Norte oferece apenas 5,1%, ou seja, 5 cursos de doutorado na área educacional (SUCUPIRA, 2020). Embora a região norte disponibilize apenas 5,1% dos cursos, nos últimos 12 (doze) anos houve um incremento de 20% na oferta de doutorados em educação na Região Norte. Uma taxa considerada baixa em relação às outras regiões do país.

A partir de 1970, os cursos de mestrado e doutorado em educação começaram a serem implantados no Norte e Nordeste. Consolida, assim, o impulso inicial e efetivo do desenvolvimento educacional nessa região (Revista Brasileira de Educação, 2005, p 79. De acordo com Maués e Andrade (2020), os programas de pós-graduação da região Norte do Brasil, que abrangem os estados do “Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre”, sendo a maior entre as cinco regiões brasileiras, e possuindo como característica baixa densidade demográfica com o segundo menor IDH entre as cinco regiões brasileiras, agregam fatores “geográficos, políticos e econômicos da região se constituem em elementos fundamentais para a implantação tardia dos PPGE”. As autoras destacam ainda o pioneirismo da Universidade Federal do Amazonas, que implantou na segunda metade da década de 1980 seu PPGE, ocorrendo “uma longa interrupção de sua oferta, tendo voltado a funcionar em 1995, após ter sido credenciado pela CAPES”. Ressaltam ainda que os demais estados tiveram seus “cursos implementados a partir dos anos 2000, com destaque para a UFPA, a maior da região, que teve o Curso de Mestrado reconhecido em 2002, com a primeira turma implementada no ano seguinte e o Curso de Doutorado que passou a funcionar em 2008” (MAUÉS; ANDRADE, 2020, p. 658).).



Gonçalves (2021) apresenta em seus estudos sobre egressos, que a Região Norte, possui um total de “12 Programas de Mestrado acadêmico na área de Educação sendo: 01 no Estado do Acre (AC), 02 no Amazona (AM), 01 no Amapá, 04 no Pará (PA), 01 em Rondônia (RO), 02 em Roraima (RR) e 01 no Tocantins (TO)”. A pesquisadora argumenta ainda que houve uma ampliação na oferta desses cursos, o que contribui para o combate das “disparidades regionais, na análise sobre a implantação e implementação das políticas públicas de educação e seus desdobramentos para a Amazônia” (GONÇALVES, 2021, p.99).

De acordo com o Portal da UFT (2021), a instituição vem se constituindo em uma ilha de excelência acadêmica e científica na região Norte do Brasil e no estado do Tocantins. Essa realidade se transforma a partir da dedicação e trabalho competente de docentes, técnicos e estudantes. Desse modo, apesar dos percalços da educação brasileira, a pós-graduação *stricto sensu* constitui-se um fator de evolução com paralelo em poucos países. Assim, são indiscutíveis o crescimento e a solidificação da Pós-Graduação no país nas últimas duas décadas; porém, formar pesquisadores no Brasil não é tarefa fácil. Para Severino (2009), as instituições evidenciam as marcas socioculturais, o que nos permite analisar racionalmente a histórias da instituição educativa UFT, O programa de pós-graduação em Educação– PPGE/UFT, Campus de Palmas.

O MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFT- CAMPUS DE PALMAS

Segundo Gonçalves (2021) os Programas de pós-graduação tem tido significativo aumento nos últimos anos, o que pode ser atribuído aos planos nacionais de pós-graduação e pesquisa no Brasil, no qual “têm buscado integrar a pós-graduação ao Sistema Universitário, promovendo sua articulação com as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico tecnológico visando minimizar as simetrias e disparidades entre as regiões brasileira no âmbito educacional” (GONÇALVES, 2021, p, 90, *apud* BRASILEIRO; MONTEIRO, 2019). Citando ainda Brasileiro e Monteiro (2019), a pesquisadora argumenta que a partir das políticas afirmativas em que visam a fixação de mestre e doutores nas regiões norte e nordeste, foi “criado o Programa Norte de Pós-Graduação e Pesquisa (PNOPG/CNPq), envolvendo os Estados que compõem a Amazônia legal: Acre, Amazonas, Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão e Mato Grosso, excetuando o Pantanal” (GONÇALVES, 2021, p. 37 *apud* BRASILEIRO; MONTEIRO, 2019). Esta expansão, embora tardia, pode ser constatada na implantação de cursos de pós-graduação na UFT, mais especificamente na criação de mestrados voltados para a área de educação, conforme o demonstrado no quadro 01

Quadro 01 - Cursos de pós-graduação *scricto sensu* em educação oferecidos no Câmpus de Palmas

Curso	Modalidade	Situação legal	Último conceito
Mestrado em Educação	Acadêmico	Portaria MEC nº 609, de 18/03/2019	3 (2017)
Mestrado em Educação	Profissional	Portaria MEC nº 1.041, de 12/09/2016	3 (2016)
Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE -Doutorado em Rede¹.	Acadêmico	Portaria MEC nº 475, de 12/05/ 2020	4 (2021)

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – 2021-2025 – Adaptado pela autora.

Conforme consta no PDI (2021), o campus de Palmas oferece 17(dezessete) cursos de mestrados e 4 (quatro) de doutorados. No quadro acima, apresentamos também o Doutorado em Educação, que não está mencionado no referido documento, no entanto, configurou-se em uma importante conquista no âmbito dos cursos de pós-graduação para a região Norte do país, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da região Amazônica.

Assim, ao objetivar a formação de pesquisadores em educação na região Norte do país, foi pensado um projeto de constituição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Em 2006, um grupode docentes-doutores da UFT, empenhados na promoção do equilíbrio regional e intra-regional, firmouconvênio com a UFG (PROCAD e DINTER). Para tanto, a escolha coordenação por ato discricionário do Reitor da UFT, Dr. Alan Barbiero, que designou a professora Dra. Jocyléia Santana, para a função de Coordenadora do Mestrado em Educação do Campus Universitário de Palmas, conforme Portaria nº 646 de 18/05/2012. Em entrevista concedida à autora, Dra Jocyléia Santana (2022) relata:



Em 2012, o PPGE foi aprovado, constituindo-se no Estado do Tocantins e região, como o primeiro Mestrado em Educação com capacitação para qualificar os profissionais do sistema de ensino estadual e municipal. Os resultados puderam ser expressos nas experiências pedagógico-científicas com relação às metodologias e na consistência teórica à docência, na consolidação dos grupos e núcleos de pesquisa educacional, em função do fluxo de mestrandos com alto nível de concorrência no seletivo, cerca de 40 candidatos por vaga, grande demanda, baixo índice de evasão e desistência e da regularidade de projetos pesquisas. Por fim, fortaleceu a experiência educativa nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas distribuídas nos 7 (sete) campus da UFT. Entre os anos de 2012 e 2017, o PPGE publicou vários livros, docentes fizeram pós-doutoramento e 40 dissertações foram defendidas. Entre os meses de agosto e setembro de 2017, o PPGE organizou dois eventos internacionais: primeiro, o RIEC - III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas rede fundada por Saturnino de La Torre sediado na Espanha e o II INTERFOR. (SANTOS, 2022)

Percebe-se que havia uma demanda interna que requeria um investimento na área de educação e no entorno da UFT, e ainda se verificou uma demanda reprimida durante décadas em busca da formação *stricto sensu*. Esta demanda era constituída pelos professores das redes de ensino do Estado, professores das Faculdades regionais de Ensino Superior, professores do recém-criado Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

No ano de 2015 foi aprovado o Mestrado Profissional em Educação, sendo eleito para a sua coordenação, o Professor Dr. José Damião Trindade Rocha, tendo metade do Colegiado pertencente ao Mestrado Acadêmico em Educação. Estes dois programas consolidaram o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFT/Palmas. Como o mestrado profissional não tem financiamento da CAPES, seu gestor imbuído de espírito empreendedor galgou parcerias e convênios com Instituições do Ensino Superior Privadas.

No período de 2017 a 2019 foram implementados projetos de pesquisas junto a Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (FAPTO) em parceria, por meio de Termo de Cooperação, com fomento da Faculdade Dom Orione (FACDO) da cidade de Araguaína - TO e da Faculdade ITOP da cidade de Palmas-TO. O Projeto de Pesquisa: Estímulo a Inovação em Pesquisa em Educação, celebra convênio com aporte financeiro do Instituto Educacional Sapiencia Pedagógico (IESP) da cidade de Luís Eduardo Magalhães – Oeste da Bahia, com plano de trabalho detalhado de ações e desembolsos (PORTAL DO PPPGE/UFT)

A primeira turma do mestrado profissional iniciou em março de 2017 com 20 alunos. O primeiro edital teve 10 vagas de ampla concorrência e 10 vagas para a Faculdade Dom Orione em Araguaína – TO. Em 2018, outro convênio com a Faculdade ITOP de Palmas com 20 vagas e 10 vagas para o ITOP. Estes convênios propiciaram a mobilidade de professores para cursarem pós-~~doctorato~~ participação em eventos no exterior, publicação em revistas internacionais e publicação de livros.

Com o fim do mandato da primeira gestão, o Colegiado do PPGE, optou por escolher uma Comissão Coordenadora para auxiliar na avaliação do Programa junto a CAPES. Sendo assim, conforme Portaria n. 1.203 de 15/06/2015, foram designados pelo Colegiado, os professores: Isabel Cristina Auler Pereira, Rosilene Lagares, Dr. José Damião Trindade Rocha e Dra Jocyléia Santana dos Santos. Os professores do PPGE continuaram ministrando aulas na graduação promovendo um intercâmbio constante entre a graduação e a pós-graduação, dentre eles, o Projeto de Educação Tutorial Conexões de Saberes (PET) que trabalha com a temática da educação, na especificidade da educação infantil, no foco da formação de professores, integrando graduandos dos cursos de Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física. As ações propostas articulam ensino, pesquisa (Projeto de Pesquisa Trajetórias de Estudantes) e extensão (Projeto de Extensão: Educação Infantil: o trabalho docente no encontro com as crianças), a partir de cinco eixos: Integração com grupos PET regionais e nacionais, integração com demais grupos PET no âmbito da UFT, integração com demais grupos PET Conexões em nível local e nacional, atividades específicas do campo de ação do PET Conexões Educação e ações vinculadas aos cursos de origem dos petianos. Esses eixos se integram na realização das ações, de modo a trabalhar no horizonte de uma completude da proposta de trabalho, numa perspectiva teórico-metodológica que destaca o protagonismo dos sujeitos. São 20 alunos da graduação envolvidos e a coordenadora responsável pelo grupo é a prof^a Dr^a Rosilene Lagares. O PET conta com financiamento da CAPES.

Outro projeto de impacto social é a “Universidade da Maturidade-UMA”. Foi idealizado e criado em fevereiro de 2006.



Originado como Projeto de extensão da Pedagogia, Dra Neila Barbosa Osório conquistou financiamento federal (Emenda Parlamentar) e aportes financeiros para construção de Prédio próprio. A Universidade da Maturidade tem ampliado o papel da Universidade que é o inserir as comunidades invisíveis como velhos, indígenas, cegos e incluí-los na Universidade Federal do Tocantins.

O PPGE reconheceu a proposta pedagógica da UMA como uma pesquisa de política pública em educação. Sendo assim, é primordial para a formação do Mestre em Educação que precisa produzir conhecimento multidisciplinar aplicado ao contexto social. Um dos saberes necessários ao Programa de Extensão Universidade da Maturidade – UMA/UFT é oportunizar que pessoas velhas/idosas vivam a dinâmica da Universidade; ou seja, o Programa é voltado para a população da maturidade e da velhice estimulando o desenvolvimento como pessoa.

Superados os desafios mencionados, e em razão do eficiente trabalho desenvolvido pela comissão de professores, que, foi possível estruturar o PPGE/UFT e viabilizar a realização de projetos que serviram de base para a implantação do Doutorado em Educação – Educante. Finalmente, foi nesta etapa que o PPGE passou a contar com uma coordenação única, conforme Portaria no 318 de 09/03/2018, cujo período se estendeu até 09/03/2022, de acordo com o art. 12 do Regimento dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, (Alterado pela Resolução Consep no 17/2019, de 27/03/2019).

O Programa de Doutorado em Rede em Educação, intitulado EDUCANTE e atualmente PGEDA, sob a coordenação da Universidade Federal do Pará, foi aprovado com nove Instituições de Ensino Superior da Região Norte. O PPGE/UFT apresentou proposta para se constituir polo, na cidade de Palmas – TO, a Professora Dra Jocyléia Santana dos Santos, foi indicada pelo colegiado para assumir a coordenação do PGEDA/Polo de Palmas. De acordo com a justificativa da proposta, a UFT teve volume docente para assumir as disciplinas, produção bibliográfica condizente com o quantitativo do grupo e apresentou condições de infraestrutura para esta etapa.

Como a história do Mestrado Acadêmico em Educação está sendo escrita e completa 10 anos em 13 de setembro de 2022, a maioria das informações prestadas são parte do depoimento da atual coordenadora e documentos disponíveis na Plataforma Sucupira. Em junho de 2022, contabilizou-se 110 dissertações defendidas e inúmeras publicações de artigos e livros em revistas indexadas brasileiras e internacionais.

PONDERANDO

As instituições evidenciam as marcas socioculturais, o que nos permite narrar alguns dos fatos que fazem parte da história do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFT), Campus de Palmas.

Demo (2004) aponta que a universidade sempre foi lugar privilegiado de aprendizagem e conhecimento, resumindo-se nisso seu mandato central. No mandato educativo, sobressai o compromisso em formar gente para posição de comando ou destaque na sociedade e na economia (DEMO, 2004, p. 47).

De 2012 a 2022, a UFT expandiu a oferta de vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na ordem de dez vezes mais que o contingente inicial. Por sua vez, provocou o incremento na instalação de estrutura física e laboratórios. Enfim, a instalação de uma dinâmica acadêmica e intelectual pautada pelo desenvolvimento humano das populações locais e regionais (PORTAL UFT, 2021).

Segundo o portal do MEC (2019), em 2018, a região Sudeste concentrou o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. O estado de São Paulo tem metade dos futuros doutores, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre. Na região Norte havia 228 doutorandos e 1.507 mestrandos.

De acordo com dados da CAPES (2021), “a pós-graduação *stricto sensu* brasileira passou de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020”. Essa é uma demonstração direta da oferta de atividades demandadas pela sociedade e pelo mercado profissional. Já há uma quantidade significativa de turmas formadas carecendo de respostas às questões até agora discutidas, que poderão auxiliar no processo de autoavaliação do programa, bem como renovação, manutenção ou melhoria da nota de avaliação junto da CAPES, dando maior visibilidade na formação de pesquisadores em educação, não só no Tocantins, mas na Região Norte do país.

O PPGE tem duas linhas de pesquisa, e o corpo docente do PPGE é composto por nove professores, distribuídos da seguinte forma:



Tabela 4. Linha de pesquisa 1: Currículo, formação de professores e saberes docentes

Docentes	Formação
Carmem Lúcia Artioli Rolim	Estágio Pós-Doutoral em Educação pela UEPA; Doutora em Educação pela Unimep, Mestre em Educação pela UNISO; Especialista em Informática e Sistemas de Informação pela Universidade de Sorocaba. Licenciada em Ciências e Matemática.
José Damião Trindade Rocha	Pós- Doc./UEPA; Doutor em Educação/UFBA; Mestre em Educação Brasileira/UFG; Graduado em Pedagogia.
Maria José de Pinho	Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal; Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em História e graduação em Pedagogia.
Elizangela Inocência Mattos	Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2017), com período sanduíche na Université Paris IV - Sorbonne, Bolsa CAPES – PDSE; Mestrado em FILOSOFIA pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2003); Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1998).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 5. Linha de pesquisa 2: Estado, sociedade e práticas educativas

Docentes	Formação
Idemar Vizolli	Pós-doutor em Educação pela UEPA; Doutorado em Educação pela UFPR; Mestrado em Educação pela UFSC; Graduação em Ciências Naturais pela UNIJUÍ, em Matemática pela UnC.
Jocyléia Santana dos Santos	Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE; Mestre em História/UFPE; Graduada em História e em Teologia; Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação; Coordenadora do Polo/Palmas Doutorado em Educação da Amazônia-PGEDA.
Neila Barbosa Osório	Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS; Mestrado em Educação pela UNESP de Marília/SP; Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco/MS.
Rosilene Lagares	Pós-Doutora em Educação (Unoesc), Doutora e Mestre em Educação (UFG). Graduada em Pedagogia (UFG). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Campus de Palmas: Curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado acadêmico e Doutorado em Educação na Amazônia, PGEDA/Educanorte
Marciel Barcelos Lano	Doutorado em Educação Física (PPGEF/UFES) em 2019. Mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFES) em 2015. Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2013.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



O portal da UFT, na página do programa PPGE, ressalta que o curso de mestrado acadêmico se destina a formar mestres em educação com os saberes necessários à prática docente e investigativa, capazes de analisar a educação como fenômeno em suas múltiplas inter-relações sociais, culturais e políticas. Ainda no portal UFT, na página do Programa, encontramos a estrutura curricular e produção acadêmica do PPGE. As disciplinas ofertadas são:

Tabela 6. Estrutura Curricular

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Concepções e práticas da formação de professores - Estudo das questões da interrelação teoria-prática, ensino-pesquisa, docência-deiscência, formação inicial-continuada, enfatizando concepções e práticas da formação e profissionalização docente na sociedade brasileira.	60h / 04 créditos
Currículo e diversidade - Estudo multireferencial das acepções críticas e pós-críticas do currículo disciplinar enquanto documento, texto, narrativa, discurso e política de significação das práticas docentes, destacando a(s) diversidade(s) articulada(s) ao pós- currículo das diferenças.	60h / 04 créditos
Docência da educação superior - Estudo da universidade no Brasil e seu contexto histórico, social, cultural. A atividade docente: o modelo jesuítico, os elementos do sistema universitário francês e alemão. A organização atual do ensino superior. Finalidades da educação superior brasileira, à docência e a estratégias de ensinagem na universidade.	60h / 04 créditos
Educação mediada por tecnologias - Estudo da interface educação-comunicação, a sociedade em rede e neste contexto a cibercultura, as tecnologias digitais, a aprendizagem colaborativa, a educação mediada por tecnologias e as possibilidades das novas relações com o saber na era da conexão.	60h / 04 créditos
Educação, diversidade e interculturalidade - Estudo das relações sociais e os processos (in)excludentes das minorias na contemporaneidade, compreendendo a construção das identidades a partir dos conceitos de diferença e gênero na perspectiva intercultural.	60h / 04 créditos
História da cultura escolar - Estudo da cultura, práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola. A percepção da distinção entre cultura e cultura escolar. História das disciplinas, interdisciplinaridade e interdisciplinas. As diretrizes curriculares e as tradições francesa e americana e as recentes tendências do currículo no Brasil.	60h / 04 créditos
História, memória e educação - Estuda o lugar da história oral. O que documenta a fonte oral. História, memória e história da educação. Os debates sobre a memória e a história. Vidas de professores: perspectivas metodológicas na formação docente.	60h / 04 créditos
Políticas educacionais, estado e sociedade - Estudo das ações de regulação do Estado e as políticas públicas e governamentais voltadas para a gestão da educação básica e superior, a organização e estrutura dos sistemas de educação e seus desdobramentos na escola.	60h / 04 créditos
Seminários de dissertação - Estudo das abordagens epistemológicas de pesquisa qualitativa em educação, questões teórico-metodológicas das ciências humanas e sociais, avaliando a construção do problema de investigação relacionado ao processo de produção e análise dedados.	60h / 04 créditos
Teorias da educação - Estuda as teorias da educação, refletindo sobre as matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, analisando a noção de educação moderna e o nascimento das ciências da educação.	60h / 04 créditos
Tópicos especiais em educação intergeracional - Estudo dos fundamentos da gerontologia com destaque para a política de atenção ao velho e à qualidade de vida intergeracional. A política social para velhice no Brasil: aposentadoria, marginalização e cidadania; intervenção na saúde dos idosos: medidas de atenção primária, secundária e terciária, as ações de saúde para idosos.	60h / 04 créditos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para Gonçalves (2021) a qualificação possibilita “melhorias em termos salariais, gera o desenvolvimento profissional necessário para fazer frente ao quadro desfavorável em que as escolas se encontram no que diz respeito ao IDEB”. A pesquisadora considera ainda que os Programas de pós-graduação em Educação, “com área de concentração Educação



na Amazônia, visa uma formação de qualidade, voltada ao desenvolvimento educacional e sustentável, formação humana, além de contribuir com o desenvolvimento científico através das pesquisas desenvolvidas” (GONÇALVES, 2021, p. 68). Para se avaliar o impacto dessa formação no desenvolvimento regional onde estão inseridos esses programas, é necessário as Instituições de Ensino Superior, implementem políticas com vistas a acompanhar os seus egressos.

PERCURSO FORMATIVO PPGE

No Brasil, a desigualdade social é gritante, o que torna desafiador o desenvolvimento social diante do abismo gigantesco entre as classes sociais. Tal abismo tem influência direta e é evidenciado no modo de vida da população de baixa renda. Lousada e Martins (2005, p. 74) declaram que “se umas das finalidades da universidade é inserir na sociedade diplomados aptos ao exercício profissional, deveter ela retorna quanto à qualidade desses profissionais que vem formando”. Como os autores deixam claro, é confiada à universidade uma grande expectativa de que ela conduza a um caminho de melhoria social, além de esperar um retorno econômico e social sobre tal melhoria para toda a sociedade.

Pode constituir-se como mecanismo para fomentar a formulação de políticas públicas para governos, instituições e pesquisadores, e é um rico objeto de análise para a compreensão da formação educacional como fenômeno social.

O Mestrado Acadêmico em Educação da UFT tem sido avaliado pela CAPES e atualmente está com nota 3. São 49 dissertações defendidas das quatro turmas analisadas e apenas uma aluna da 3ª turma desistiu por motivos de saúde.

Tabela 11. Quantitativo de Defesas do Curso até 2015/2

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS/TURMA		
TURMAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE DEFESAS
1ª Turma	10	10
2ª Turma	10	10
3ª Turma	10	09
4ª Turma	20	20

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto às Bolsas, na 1ª turma, duas alunas foram contempladas com a Bolsa Demanda Social CAPES, sob os critérios: classificação geral e liberação dos órgãos governamentais; ou seja, duas bolsas foram concedidas.

As dissertações e demais produções podem ser encontradas no portal do programa e em diversas revistas, anais, livros, o que evidencia a relevância do desenvolvimento a caminho da construção e consolidação identitária do curso, sendo inegável seu crescimento na região. O egresso Lucas (2021) fala de como foi o seu primeiro momento no curso de mestrado:

Ao entrar no mestrado em educação, no primeiro momento foi complexo porque eu não tinha...no primeiro momento minha ideia era pesquisar a questão da educação física em si, e nós não tínhamos nenhum professor com formação inicial em educação física. Mas depois eu amplieia possibilidade de discutir currículo na escola de tempo integral, que era algo que já fazia parteda minha trajetória. Eu já estava na escola de tempo integral já fazia mais ou menos 7 anos. Equando eu entrei, eu me senti muito acolhido apesar de... eu acho que eu fui o primeiro professor de educação física a entrar no programa, eu me senti muito bem acolhido (LUCAS,2021).

O egresso Cleber (2021) conta sobre o que o influenciou na escolha do mestrado em educação:



Eu não posso me furtar quando eu iniciei, de saber quais são as minhas raízes educacionais, porque escolhi o mestrado acadêmica educação. Primeiro ponto, eu falo que essa influência, eu cresci com ela dentro de casa meus pais são educadores, minha mãe, ela é pedagoga inclusive aposentada pelo Estado de Goiás. [...] O meu pai ainda está em exercício, é Historiador e é Sensei de judô, então a demandas relacionadas à docência sempre esteve presente dentro da minha casa, e eu sempre admirava muito aquela demanda de planejar uma aula para saber o que vai acontecer, por muitas vezes, eu pedi para minha mãe me ensinar de que forma ela corrigir as avaliações que ela levava para casa (CLEBER, 2021).

Cleber (2021) relata também sobre o quanto seu processo formativo em um curso de mestrado em educação contribuiu para o seu crescimento pessoal:

[...] aprendi a ser um melhor ouvinte também. E isso eu aprendi muito! Às vezes eu tinha muita convicção, muita certeza, principalmente por causa do meu trabalho que é um regime mais rígido e devido a quantidade de protocolos. Hoje, não. Hoje eu entendo que esses protocolos podem ser mais bem aprofundados [...] eu consegui levar isso pro meu ambiente de trabalho [...] sempre procuro incentivar os bombeiros a estarem fazendo a produção científica, a discutirem suas realidades e demandas. Eu falo que tanto a minha vida pessoal, como a minha vida profissional, elas foram aprofundadas e devo isso ao PPGE [...] até hoje eu utilizo o planejamento para dizer: minha rotina é essa, tal dia eu tenho uma tal está tendo essa entrevista. Por quê? Porque eu aprendi muito demanda. Por isso que ficou melhor agendar contigo para saber quando é que eu podia disso, que se eu não tivesse uma organização das minhas atividades, eu não teria a resposta que eu esperava. E hoje eu faço isso com naturalidade. E essa estrutura, eu a percebi no meu curso de mestrado. eu precisava me organizar, eu precisava ser ainda mais disciplinado com as questões do meu estudo (CLEBER, 2021).

Identifica-se na fala do egresso Cleber um reconhecimento e gratidão, tanto em relação à instituição, ao curso de mestrado acadêmico em educação, quanto aos professores que, para ele, a oportunidade de cursar um mestrado acadêmico o direcionou a um novo rumo como pessoa, o que fez com que se sentisse realizado em relação a sua escolha.

A seguir Maria (2022) descreve o quanto foi enriquecedor cursar o mestrado:

o curso de Mestrado, fez eu me perceber enquanto pesquisadora. Proporciono-me que eu analisasse os métodos de pesquisa, eu li muito estudei bastante [...] eu me vi como uma pesquisadora em História Oral, entendi o papel dessa metodologia. Para mim é de suma importância desse processo formativo e o curso de Mestrado ele é um curso que abre novos horizontes para gente curso que fez eu refletir muito [...] no mestrado eu aprendi a iniciar o meu processo de pesquisa científica, pois até então eu não tinha essa concepção [...] então prática da pesquisa mesmo eu não dominava. Eu fui aprender isso com a professora Jocyleia e com a professora Daniela, então elas foram de suma importância para mim e como também foi de suma importância participar dos eventos fora dos seminários das iniciações científicas que a universidade oportuniza para gente. Bem, eu até citei algumas coisas que refletiram no meu nível de produção [...] no período do meu Mestrado que eu conheci cinco estados, que eu apresentei a participação em eventos científicos, publiquei artigos. Então o mestrado foi um divisor de águas para mim [...] no mestrado eu mesmo fiz, procurei perguntar, questionar, eu lia. Para mim a biblioteca foi o espaço assim de maior conquista, utilizar o material que a biblioteca disponibiliza, eu fui tipo assim um piolho da biblioteca, tudo relacionado ao tema que iria pesquisar eu encontrei e fiz muitas leituras. No desafio do percurso formativo eu venci superando cada dificuldade minha, cada deficiência minha como leitura e pesquisa, foi no mestrado mesmo que eu comecei a enxergar essas possibilidades, antes não, para você ver como a gente precisa resolver a questão da formação inicial dos professores, principalmente professores como eu que fiz uma formação em tempos atrás, né? (MARIA, 2022).

Maria (2022), ao continuar sua fala, demonstra suas expectativas para com o curso:



Minhas expectativas acadêmicas era formação e aprendizagem, o curso de mestrado abriu muitas portas para mim [...] o mestrado acadêmico realmente atendeu as minhas expectativas, aliás, foi além, é um curso bom, é o curso que eu recomendo, aliás, eu sou uma das pessoas que mais divulgo, propago o curso de Mestrado em educação ofertado pela UFT, por acreditar na seriedade deste curso e na qualidade técnica dos Professores (MARIA 2022).

A egressa Rute (2022) relata em que o curso lhe trouxe em termos de conhecimento:

[...] no curso de Mestrado, iniciei o curso muito empolgada e surpresa comigo mesmo em poder estar cursando uma pós-graduação *stricto sensu*, por ser uma oportunidade ainda para poucos, estudei com algumas dificuldades por não poder me dedicar como deveria, em razão ao trabalho, como estava em estágio probatório de modo que não foi possível tirar licença para qualificação. A meu ver o mestrado possibilitou-me muitas leituras, conhecer as correntes teóricas e filosóficas, como: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo e também os métodos teóricos, como: a história oral, o materialismo histórico-dialético, esse pensamento que foca na materialidade e fato da vida, ao qual me aprofundi para escrita da minha dissertação. Então desse modo o mestrado me despertou para escrita e produção de artigo sobre a gestão da educação, principalmente da gestão da Educação Municipal. Foi um curso que metrouxe crescimento pessoal e profissional, e melhor compreensão dos fatos, e me deu maior autonomia dos saberes, decisões que devemos tomar na vida (RUTE, 2022).

As falas das egressas Maria e Rute (2022) comungam entre si e vêm de encontro com o que diz Day (2001), quando argumenta que os processos formativos devem considerar vários aspectos na totalidade do indivíduo. É preciso se atentar para a integridade do indivíduo como um todo, fatores motivacionais, pessoais, sociais e econômicos e, assim, dar o retorno que espera à sociedade.

CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UFT

Reconhecendo o papel do egresso, Espartel (2009) fala da importância e do respaldo que tem a interação com os egressos para a instituição/programa/curso ter consciência em relação ao seu desenvolvimento, crescimento e qualidade, pois para o autor são os ex-alunos que tem uma visão bemcoerente do curso:

(1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional. (...) A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não permite uma visão mais ampla, que vai ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho (ESPARTEL, 2009 p. 104).

Conforme Johann (2000, p. 7), "compreender a cultura da organização deve ser a prioridade das prioridades: todas as formas de gerenciamento de pessoas e de instrumentos de recursos humanos devem subordinar-se a [sic] gestão da cultura organizacional".

Assim, diante dos depoimentos dos egressos, pode-se dizer que o alicerce para a construção da identidade dos indivíduos nas organizações pode ser visto pela cultura organizacional, em que a

interação entre esses indivíduos define a real noção de identidade (SILVA; VERGARA, 2000, p. 5). O entrevistado Cleber (2021) narra sobre o curso de mestrado acadêmico:



Eu, a princípio, quando ingressei, me senti um peixe fora d'água, mas aos poucos eu fui absorvendo aquele conhecimento, fui entendendo a sistemática do programa, de tal forma que, logo depois, no ano de 2018, eu tentei um doutorado. Dentro da federal também que foi em ciências do ambiente. E deu certo. Consegui ajustar e concluí o doutorado no dia 29 de janeiro desse ano, 2021, com 1 ano e meio de antecedência. Por quê? porque eu absorvi o ritmo do PPGE, era um ritmo muito intenso. Era a primeira turma, que tinha de mostrar resultados. Então, esse bom ritmo que eu aprendi justamente com o nosso programa de Pós-Graduação em Educação, foi o ritmo que eu passei a levar diante de todos os meus cursos posteriores. (CLEBER, 2021).

Levando em conta a afirmação de Fernandes (2004), o resultado da autovalorização individual implica em apontar características do grupo em que o indivíduo faz parte, atribuindo valores específicos a esse grupo, diferenciando-o dos demais, construindo sua identidade. Sendo assim:

[...] ao definir-se prioritariamente como um membro de um grupo, a pessoa tende a ativar uma identidade de orientação coletiva. Sua motivação passa a ser a garantia do bem-estar de seu grupo, frequentemente com relação a outros grupos. Ela procura caracterizar-se em termos de perfil ou do protótipo do grupo e tende a determinar seu autovalor com base na comparação de seu grupo com outros grupos. (FERNANDES, 2004, p. 64).

Cleber (2021) continua sua narrativa sobre o curso/programa:

Eu não precisaria ter passado por um mestrado para exercer nenhuma das minhas funções, elas seriam exercidas de forma natural em nível de carreira. Contudo, eu não renunciaria aos conhecimentos que eu adquiri no PPGE porque eles realmente me ajudaram a ter um olhar diferente, me ajudaram a compreender novos saberes que muitas vezes eu estava vivenciando saberes antigos e discordantes. E eu aprendi a ter novos olhares diante desses novos saberes. Eu não precisaria do mestrado para exercer as funções que exerço hoje, mas pessoalmente eu não renunciaria à oportunidade que eu tive [...] uma coisa que eu gosto muito de falar é que até hoje quando eu faço produções, eu lembro dos meus professores. Até hoje tem artigos que eu escrevo que eu faço questão de colocar o nome do meu orientador. Nossa, mas eu terminei o programa em 2014. Eu não tenho obrigação, mas eu tenho senso de gratidão. Quando eu pego aqueles conhecimentos afins diante do que eu aprendi, eu coloco o nome do meu orientador. Então eu diria que eu, por minha escolha, nunca perdi esse vínculo. Sou de fato o que eu defino como egresso: eu saí, mas eu deixei minha marca lá atrás. (CLEBER 2021).

O egresso Cleber (2021) relata que o curso lhe proporcionou um processo de (des)construção que, segundo o narrador, o ajudou “a ter um olhar diferente”, uma aquisição de “novos saberes”, deixando de vivenciar “saberes antigos”, aspectos que corroborando com Fernandes (2004) quando afirma que a identidade de um grupo representa a identidade de um membro desse grupo e vice-versa. Com isso, as narrativas acima reportam em suas totalidades o quanto os egressos estão satisfeitos com a instituição, com os aspectos que refletiram no processo formativo. É possível notar que a missão da universidade se efetiva no que diz respeito à resposta positiva esperada pela sociedade e o perfil de

profissional que deseja o mercado de trabalho para a região em que está situada, aspectos e valores que (re)afirmam a construção identitária do curso pesquisado.

CONSIDERAÇÕES

Celebrando um momento ímpar na história do Programa, em julho de 2018, o PPGE foi contemplado com o Edital n.21/2018 –PROCAD AMAZONIA coordenado pelas Dra Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Dra Jocyléia Santana e Dra Rita Magalhães e envolvendo docentes de três Programas de Pós-Graduação em Educação, o da (1) Universidade do Estado do Pará - UEPA (proponente), o da (2) Universidade Federal do Tocantins /UFT, com a e o da (3) Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, proposto para a linha 2. O Projeto “Ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na pós-graduação em educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte” se caracterizou pela implementação



de rede de cooperação acadêmica entre a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Tocantins e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visando o fortalecimento acadêmico dos programas de pós-graduação e a consolidação das linhas de investigação, promovendo a mobilidade intra e interregional.

A conclusão do Procad prevista para outubro de 2022 foi com um grande Seminário, publicação de livros, parcerias em bancas de mestrado e doutorado e o fortalecimento das linhas e dos grupos de pesquisa dos docentes da UFT, consolidação dos processos formativos na pós-graduação, melhoria da qualidade docente da graduação e o processo de pós-doutoramento de sete (7) docentes do PPGE.

O Mestrado em Educação na concepção dos egressos tem afirmado sua identidade fortalecendo outros programas de mestrado e doutorado apoiando e enviando alunos para cursar disciplinas como alunos especiais, colaborando nos processos seletivos com mestres para cursar doutorado, como também participando de intercâmbios internacionais com outros PPGs.

O PPGE mantém um banco de dados dos egressos que recebem através de e-mails, os informativos de bancas, conferências, atividades e programações do mestrado, com também chamada de revistas para publicação. Os egressos atuam no Ensino Superior, em Licenciaturas vinculados a instituições públicas e privadas, e, também, em novas áreas de formação profissional, resultantes do diálogo entre disciplinas, em respostas às demandas sociais, a exemplo de licenciaturas atreladas à educação do campo e de cursos tecnológicos interdisciplinares, na própria Universidade Federal do Tocantins.

Salienta-se a presença de egressos em redes públicas (municipal, estadual e federal) de ensino básico e escolas privadas na região de abrangência do Programa, atuando não apenas nas salas

de aula da educação básica, mas como formadores em programas de capacitação de professores em serviço.

O impacto social do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação se faz sentir desde o primeiro triênio e início do quadriênio (2017-2020) com mais de 40 (quarenta) egressos, na medida em que estes passam a compor os quadros da educação pública nas redes municipal, estadual e federal, incluindo todos os níveis de ensino, incluindo instituições privadas. Essa presença, certamente, repercute de forma positiva na qualidade da educação regional, somado ao fato de que gera conhecimentos sobre a própria educação. Nesse sentido, destaca-se que essa atuação transcende os limites do Tocantins, estendendo-se também a municípios dos Estados do Maranhão e do Pará.

De forma geral foram encontrados resultados dentro das categorias de análise que se buscou. Ao analisar o perfil dos egressos, notou-se que o quadro que se apresenta é bem variado. Dentre os entrevistados, a idade variou de 38 a 58 anos, sendo a maioria do sexo feminino e que exercem a profissão de docente. A naturalidade foi o dado mais diversificado, considerando que a instituição não tem nem duas décadas de existência. Pode-se perceber pelo número de inscrições nos seletivos realizados até agora e por essa diversidade que é bem procurada entre os que querem dar continuidade a cursos de mestrado.

Sobre a trajetória acadêmica dos egressos quando falam do caminho percorrido até chegarem ao mestrado, fica claro o quanto foi difícil e o quanto se esforçaram em seu percurso; contudo, notou-se o quanto o esforço e as dificuldades os fizeram se sentirem realizados, tanto ao ingressar quanto ao obterem o tão sonhado título de mestre. A categoria percurso formativo se confunde com a categoria trajetória acadêmica, porém, neste estudo, um complementa o outro, pois ao mencionar o percurso formativo se refere à formação recebida pelo curso de mestrado acadêmico.

Os resultados dos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, das entrevistas realizadas com egressos e com a coordenadora do PPGE, do acesso ao site do programa, dos documentos disponíveis, nos revelaram que a cada ano o Mestrado Acadêmico adota novas posturas, visando o desenvolvimento da região onde se insere. Os egressos ressaltam a qualificação dos profissionais docentes do PPGE, o processo formativo, o incentivo à produção científica e a qualidade do ensino ofertado. Estes foram fatores determinantes para a construção identitária do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFT.

Os dados revelam, ainda, que além das categorias analisadas, a Universidade Federal do Tocantins através do PPGE tem elevado o potencial educacional, não somente para o estado do Tocantins, mas, principalmente para a região norte, que reafirma a cada ano caráter estratégico da área de Educação para a Amazônia.

Identifica-se também na narrativa dos sujeitos que mesmo sendo um programa com uma década de existência, o PPGE passou por muitas transformações, tais como: inserção do mestrado profissional em educação no período dos anos de 2015-2017, a parceria estabelecida com a UFPA, na implementação do PGEDA, Doutorado em Educação da Amazônia em Rede entre os anos de 2019-2020, Pós-doutorado em Educação em 2021 com 18 candidatos. Portanto, o Programa de



Pós-graduação Stricto Sensu em Educação tem ofertado vagas e se consolidado com abertura de mais 10 vagas no ano de 2017, 8 vagas no Doutorado em 2020, aumentado para 16 no ano de 2021 e 20 vagas no ano de 2022.

A pesquisa sobre o Mestrado Acadêmico em Educação é mais um subsídio para a autoavaliação do PPGE, para que promovam a interação dos egressos e que estes alcancem o Estágio Pós-doutoral e sejam futuros professores do Programa. Entender a origem, implantação do PPGE induz os leitores, os acadêmicos a pesquisa e a lutar por melhorias e investimentos no autoconhecimento e na qualidade do ensino ofertado à sociedade tocantina e brasileira.

REFERÊNCIAS

VELLOSO, João Paulo dos Reis. A universidade necessária. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 1, p. 3-13, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A educação superior no Brasil: 50 anos de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOSTINS, Ruy Carlos. O Ensino Superior no Brasil e a política educacional do regime militar (1964-1985). Revista Espaço Acadêmico, n. 55, 2006.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Universidade de São Paulo: política e gestão acadêmica. São Paulo: Annablume, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2008.

ALMEIDA, Maria Isabel de; JÚNIOR, Nelson Cardoso Amaral. A pós-graduação stricto sensu no Brasil: da criação à avaliação, da avaliação à expansão. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 13, n. 48, p. 163-188, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades. São Paulo: Cortez, 2009.

BUSS, Paulo Marchiori. Desenvolvimento de recursos humanos. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, v. 4, n. 2, p. 19-24, 2006.

PIERANTONI, Carlos Roberto. Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 122-134, 2006.

HORTALE, Virginia Alonso. Competitividade e educação no Brasil: estratégias de interação entre universidades e empresas. São Paulo: Saraiva, 2006.

BOTELHO, André; BUENO, César. Economia da inovação tecnológica no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. São Paulo: Loyola, 2009.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

ENTREVISTAS

BARROS, Tatiana da Costa Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO), dez.2021

BRITO, Lucas Xavier. Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO), dez.2021

MACEDO, Maria de Lourdes. Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO), dez.2021 RODRIGUES, Rute Soares. Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO), dez.2021



SANTOS, Jocyléia Santana. Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO), jun.2022 SOBRINHO, BORGES, Cléber José.
Entrevista concedida a M. S. F. B. Palmas (TO), dez.2021

NOTAS

ⁱ Criado por meio da resolução n. 5.190, de 13 de junho de 2019, o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, em nível de Doutorado Acadêmico, integrante da Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE), de interesse do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), composto pela Universidade Federal do Estado do Pará, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Roraima e Univerisdade Federal de Rondônia. A Rede “PGEDA, que visam diminuir distâncias geográficas, aproximar professores orientadores e respectivos orientandos, maximizar recursos, sendo garantidas a qualidade e a rigorosidade epistêmica na formação dos professores, futuros doutores, pesquisadores em educação da e na Amazônia”. Disponível em <<http://www.educanorte.prosp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>>



HISTÓRIA DE EGRESSOS DO PPGE/UFT

HISTORIA DEL GRADUADOS DEL PPGE/UFT

HISTORY OF PPGE/UFT GRADUATES

MEDEIROS, THALITA MELO DE SOUZA

Mestre em Educação - UFT

E-mail: thalitamelo@uft.edu.br

PINHO, MARIA JOSÉ DE

Doutora em Educação pela UFPE.

E-mail: mjgon@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho objetiva discurrir sobre as contribuições da formação oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFT) na trajetória pessoal e profissional dos egressos que atuam na Educação Básica no município de Palmas - TO. A metodologia utilizada foi à pesquisa documental, bibliográfica e a pesquisa de campo com a realização de entrevistas para obter dados sobre a influência do PPGE-UFT na prática docente. Nas entrevistas optamos pela história oral temática com um roteiro estruturado, organizado a partir de eixos: a) motivações para escolha profissional; b) a prática pedagógica na educação básica; c) o processo de democratização e acesso dos docentes da educação básica aos Programas de Mestrado em Educação na região amazônica c) a formação no PPGE/UFT frente a sua realidade escolar. As entrevistas foram transcritas e textualizadas. Os discursos das entrevistadas evidenciaram que a contribuição da formação no PPGE-UFT, se consolida a partir do conjunto de disciplinas e atividades oferecidas pelo Programa, da participação em grupos de pesquisa e eventos científicos, do estímulo à produção discente, do processo de orientação e defesa da dissertação e dos recursos oferecidos pela instituição na qual se situa o programa. PALAVRAS-CHAVE: : Formação continuada. Professores da educação básica. Pós-graduação *stricto sensu*. História oral.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir las contribuciones de la formación ofrecida por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Tocantins (PPGE-UFT) en la trayectoria personal y profesional de los graduados que actúan en Educación Básica en la ciudad de Palmas - TO. La metodología utilizada fue investigación documental, bibliográfica y de campo con entrevistas para obtener datos sobre la influencia del PPGE-UFT en la práctica docente. En las entrevistas se optó por la historia oral temática con un guión estructurado, organizado en torno a ejes: a) motivaciones de elección profesional; b) práctica pedagógica en la educación básica; c) el proceso de democratización y acceso de docentes de educación básica a las Maestrías en Educación en la región amazónica c) la formación en el PPGE/UFT a la luz de su realidad escolar. Las entrevistas fueron transcritas y textualizadas. Los discursos de los entrevistados mostraron que el aporte de la formación en el PPGE-UFT se consolida a partir del conjunto de disciplinas y actividades que ofrece el Programa, la participación en grupos de investigación y eventos científicos, el estímulo de la producción estudiantil, el proceso de orientación y defensa de la disertación y los recursos que ofrece la institución en la que se encuentra el programa.

PALABRAS CLAVES: Formación continua. Profesores de educación básica. Postgrado en sentido estricto. Historia oral

ABSTRACT

This paper aims to discuss the contributions of the training offered by the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Tocantins (PPGE-UFT) in the personal and professional trajectory of the graduates who work in Basic Education in the municipality of Palmas- TO. The methodology used was documentary, bibliographic research and the field research with the accomplishment of interviews to obtain data on the influence of PPGE-UFT in the teaching practice. In the interviews we opted for thematic oral history with a structured script, organized from axes: a) motivations for professional choice; b) pedagogical practice in basic education; c) the process of democratization and access of the teachers of basic education to the Masters Programs in Education in the Amazon region c) the formation in the PPGE / UFT in face of their school reality. The interviews were transcribed and textualized. The interviewees' discourses showed that the contribution of the training in the PPGE-UFT, is consolidated from the set of disciplines and activities offered by the Program, participation in research groups and scientific events, encouragement of student production, orientation and defense of the dissertation and of the resources offered by the institution in which the program is located.

KEYWORDS: Continuing education. Teachers of basic education. Post-graduation *stricto sensu*. Oral history.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito narrar as principais contribuições da formação oferecida pelo PPGE-UFT para a trajetória pessoal e profissional dos egressos do Mestrado em Educação. Para consecução do intento nos propomos: a) refletir sobre a importância da formação continuada para os professores da educação básica; b) contextualizar a Pós-graduação no Brasil e no Tocantins; c) investigar junto aos egressos as contribuições do Mestrado acadêmico em Educação para a sua trajetória pessoal e profissional.

A metodologia utilizada foi a história oral temática e os procedimentos técnicos foram entrevistas com roteiro, revisão bibliográfica, análise documental e transcrição das entrevistas. O roteiro semi estruturado foi baseado nas questões a seguir: a) Quais os seus anseios, desafios, e perspectivas diante dessa formação em relação à sua atividade profissional? ; b) Qual a relevância das pesquisas e estudos realizados no âmbito da pós-graduação para a sua prática docente, ou atuação na atividade escolar?; c) Quais as principais contribuições das disciplinas, das bibliografias estudadas, dos eventos em que participaram das produções científicas elaboradas para o esclarecimento de problemas vivenciados no ambiente de trabalho desses profissionais?

A revisão bibliográfica esteve pautada em autores que discutem sobre formação continuada de professores não apenas como benefício para a trajetória profissional ou carreira docente, mas também para a trajetória pessoal do indivíduo (ALMEIDA: 2004; ZABALZA: 2004; PERRENOUD: 1993; LÜDKE: 2012; LÜDKE et. al.: 2012); sobre o papel da pesquisa na formação de professores na atualidade (PIMENTA e ANASTASIOU: 2001); sobre contextualização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (KUENZER e MORAES: 2005; MOROSINI: 2009). Autores como Alberti (2005), e Minayo (2010) para elencar a metodologia utilizada. Recorremos a pesquisa documental no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins tais como: o Parecer 977/65 e as Leis 11.892/2008 e 10.005/2014, importantes para as reflexões realizadas nesse trabalho.

De acordo com Cruz (2005, p.09) “o pesquisador deve atentar-se para [...] o envolvimento desse ator social para com o objetivo da pesquisa [...]” o que justifica a escolha dos entrevistados nessa pesquisa – professores que atuam na educação básica e foram tituladas como mestres pelo PPGE-UFT – atendendo aos objetivos propostos. As entrevistadas são assim referenciadas ao longo do artigo SOUZA, 2017 (pedagoga, mestre em Educação (2016.2) e atua atualmente como diretora na Escola Municipal de Tempo Integral Santa Bárbara); SOUSA, 2017 (pedagoga, mestre em Educação (2016.2) atua atualmente como coordenadora pedagógica na Escola Estadual Dom Alano); LIMA, 2017 (pedagoga, mestre em Educação (2014.2), atua atualmente como supervisora educacional na Creche Municipal de Educação Infantil Pequenininhos do Cerrado).

Compreender as principais contribuições da formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação na vida dos egressos, nos aproximou dos anseios, desafios e perspectivas relacionadas à formação no mestrado acadêmico e ao futuro da profissão.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE CONTEMPORANEA

A educação, enquanto peça fundamental na formação de cidadãos para (con) viverem na sociedade contemporânea, exige dos profissionais que atuam nessa área compromisso e investimentos cada vez maiores em seu processo de formação, que interfere diretamente na sua vida pessoal e atuação profissional. Compromisso este, que na atualidade tem ido muito além da formação inicial.

Nossa sociedade vive um processo veloz de mudanças, que se faz presente em todos os aspectos da vida. Cotidianamente cada um de nós é chamado a reaprender como se colocar diante das novas demandas e a lutar pela preservação dos nossos direitos, já que esse processo mundializado é orientado pela lógica da exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões ditados pelo chamado mercado. (ALMEIDA, 2004, p.167)



A necessidade de se especializar em uma determinada área, de melhorar as condições de trabalho, aumentar a renda salarial, adquirir um título, até a mudança de status social e profissional são fatores que contribuem para um aumento da busca de profissionais por formação contínua e/ou continuada, o que acarretou automaticamente um aumento e expansão de programas de pós-graduação em todo o país. De acordo com Perrenoud (1993):

Essas demandas colocam a todos nós, professores, em constante processo de formação, a necessidade de buscarmos respostas capazes de reconfigurar a profissão docente na direção de uma nova profissionalização, capaz de responder às exigências da diversidade e da mudança, marcas deste nosso tempo. Ou seja, “pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (PERRENOUD, 1993, p. 200).

O aumento de uma consciência de que a formação é cada vez mais imprescindível na vida dos profissionais da sociedade contemporânea, tem contribuído para um investimento maior da renda familiar na formação de seus membros. A busca pela formação em seus diferentes níveis cresce concomitantemente com a idéia sobre a formação como um investimento no capital humano.

Hoje em dia, é cada vez menor o número de atividades que não necessitam de processos de formação específica para serem realizadas; por isso, a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas. (ZABALZA, 2004, p.36)

Diante desse contexto, a formação dos professores/as toma singular importância em todos os níveis de ensino. Não apenas para os professores do ensino superior, como também para os da educação básica proporcionando a reformulação do pensamento, da metodologia, da busca por saberes que permitam a inserção numa sociedade emergente por novos paradigmas à escola, à formação e à função docente.

Com a expansão das Universidades, Centros universitários, Faculdades integradas e Institutos ou escolas superiores, cresceu também a oferta de cursos superiores e de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área de educação, bem como a procura desses programas por profissionais da rede básica de ensino, principalmente após a promulgação da Lei n 13.005/2014¹ que possibilita mudanças na trajetória pessoal e profissional de professores da educação básica.

Lüdke et. al. (2012, p.69) afirmam que os cursos de mestrados vêm sendo vistos como o caminho mais viável, em termos realistas, para a formação de professores da educação básica como pesquisadores, já que os cursos de graduação, de modo especial, as licenciaturas, não têm conseguido desempenhar a contento esse papel formador. E que os mais de 90 programas espalhados em nosso País, além de atingirem cifras importantes em termos de qualificação do corpo docente de estados e municípios, nas redes públicas e particulares configuram oportunidade de aperfeiçoamento acessível para o professor bem como vai se alterando o quadro geral das carreiras docentes nos dois níveis de ensino.

Afirma ainda, que dentre os fatores que contribuem para o crescente número de professores que buscam os programas de mestrado podemos citar as oportunidades de trabalho no nível superior, o diferencial no salário devido à qualificação pelo título de mestre – que vai se tornando um diferencial tornando a carreira mais atraente –, a procura de ajuda para enfrentar com mais segurança os problemas que vivem em suas escolas, com seus alunos, além de propiciar condições para que profissionais mais qualificados permaneçam na educação básica. (Lüdke, 2012)

O mestrado representa, praticamente, a primeira oportunidade concreta de realização de uma pesquisa de iniciativa do próprio professor-mestrando, contando, é claro, com os auxílios disponíveis no programa, como o conjunto de disciplinas oferecidas, as bolsas de estudo, cada vez mais curtas, mas ainda disponíveis, os recursos bibliográficos e de informática, as múltiplas atividades estimulantes que ocorrem dentro de uma universidade, o convívio assegurador dos colegas, que estão no mesmo barco, e, de modo particular, o apoio da orientação da dissertação, um dos melhores (e raros) exemplos de parceria desenvolvidos nas instituições de ensino superior, onde, em geral, domina um clima de competição, próprio da cultura de concorrência por postos na carreira e auxílios para pesquisa. (LÜDKE et. al., 2012, p. 71)



Todas essas (inter) relações estabelecidas durante o processo de formação do professor no âmbito do mestrado são fatores que não se pode ignorar diante do papel que este exerce na sala de aula. A interação entre os diversos campos de conhecimento, científicos e tecnológicos bem como a interação com os pares e os esforços teóricos e práticos desenvolvidos pelos professores para articulação entre formação e pesquisa, epistemologia e pedagogia dentro dos contextos de formação devem ser contínuos no sentido de integrar esses saberes aos contextos em que atuam e aos diversos modos de saber que acumulam ao longo da vida.

Ao ingressarem em programas de formação como o mestrado, automaticamente os profissionais de educação se inserem nas atividades de pesquisa, sejam elas relacionadas ao seu ambiente de trabalho ou não. Para Silva (2015, p.25) “a pesquisa é a essência da Pós-graduação, e a aplicação de seus achados resulta em novas tecnologias e metodologias que podem ser de grande utilidade no desempenho das funções [...]”, e isso independe do setor (privado ou público), “[...] tornando a pesquisa em um relevante instrumento de desenvolvimento social e da economia nacional [...]”. O fato é que a pesquisa enquanto uma das principais atividades desenvolvidas pelos professores durante esse processo de formação tem influenciado nas formas de ensinar e aprender destes profissionais.

O ensino atrelado à pesquisa tem provocado muita discussão entre estudiosos e pesquisadores nos últimos anos, principalmente com a expansão das universidades e consolidação de programas de pós-graduação. O desenvolvimento de pesquisas tem refletido de forma positiva tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação (maior repercussão).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.221) afirmam que ao constituir-se pesquisador, efetivando processos de pesquisa, o professor vivencia características como “autoconhecimento, a necessidades de dialogar com outras formas de conhecimento, a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa” e ainda “o dinamismo da realidade impregna sua vivência e sua autoconstrução como pesquisador”. Características essas, que possibilitam ao profissional de educação inserido em contextos de sala de aula e da prática escolar, aprender e compartilhar de diversos conhecimentos com profissionais de áreas diversas, de realizar pesquisas relacionadas aos problemas que envolvem a sua prática docente, os dilemas do seu cotidiano e da sua vivência no ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva do professor pesquisador Schön (1983, 1987) apud Santos (2001, p.16) afirmam que esse processo permite ao professor identificar problemas de ensino, construir propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocar em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigir percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e como uma estratégia para a melhoria de ensino.

Diante dos diversos questionamentos e reflexões acerca da formação inicial ou continuada do professorado, que estão ainda longe de se findar, das mudanças ocorridas na sociedade e das novas exigências apresentadas pelas atuais políticas educacionais para o século XXI, vemos abrolhar “novos” ou renovados referenciais para a compreensão e disposição dos processos de formação inicial e continuada de professores, como forma de fundamentar e dar sustentação conceitual, teórica e inclusive ideológica aos novos espaços e tempos propostos para o ato educativo e, conseqüentemente, para a pretensa definição de “novos” modelos profissionais, centrados, dentre outros aspectos, numa educação crítica e transformadora.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Fusari (1998) nos propõe a idéia de que a formação contínua é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal e profissional do educador e precisa estar centrada na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional a partir dos saberes advindos dela. Tanto a formação contínua quanto os processos de desenvolvimento profissional são emergências da sociedade atual, na qual o exercício da profissão “professor” tem se tornado cada vez mais complexo, e a busca por novos conhecimentos e formação além da graduação tem sido alguns dos principais motivos pelos quais a formação na pós-graduação tem se mostrado elemento fundamental na formação continuada de professores para atuar dentro ou fora da sala de aula, nos diferentes níveis da educação.



A Pós-Graduação compreende Cursos e Programas abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino, normatizadas pelo Estado Brasileiro. A PG divide-se em *stricto* e *lato sensu*. A pós-graduação *stricto sensu* é definida como curso regular que se superpõe à graduação, sistematicamente organizado, com o objetivo de desenvolver e aprofundar a formação científica ou cultural adquirida no âmbito da graduação (Parecer no 977/1965 e Parecer no 77/1969 do CFE). (MOROSINI, 2009, p.130)

A partir dos anos 1930, 1940 e 1950, vinculadas a projetos desenvolvimentistas, e com a expansão do ensino superior, a pós-graduação teve sua implantação e consolidação no Brasil, com o objetivo principal de formar e qualificar docentes/pesquisadores para atuarem no ensino superior, bem como preparar o caminho para o alargamento da pesquisa científica no país (Kuenzer e Moraes, 2005). Somente em 1965 que experiências de pós-graduação brasileira tiveram reconhecimento como um novo nível de ensino, a partir do Parecer 977/65ⁱⁱ que delinea o formato institucional básico da pós-graduação no Brasil.

Ainda de acordo com o Parecer 977/65, a pós-graduação surge como a consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, devido às limitações dos cursos de graduação, assim como o acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas e conhecimentos básicos da formação do indivíduo. O documento ressalta a urgência da implantação desses cursos para a formação de cientistas e tecnólogos dentro do nosso próprio país, já que é grande a procura de brasileiros por esses programas em países estrangeiros.

Na tentativa de melhorar a educação no país, e contribuir para a capacitação de professores da rede básica de ensino, o governo brasileiro tem trabalhado na criação de diversas políticas de incentivo à capacitação docente. Em relação ao acesso de professores da educação básica na pós-graduação, podemos citar a promulgação da Lei 11.892/2008 criada com objetivo de ofertar cursos de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no sentido de contribuir para a formação continuada de professores atuante na educação básica.

Podemos citar ainda a Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020, apresenta metas e estratégias que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do documento (2011-2020). Dentre as metas propostas destacamos a de número 16, cujo objetivo é “formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formações continuadas em sua área de atuação”. Além de retratar as dificuldades que professores da educação básica têm para dar continuidade à sua formação, as metas do PNE representam um avanço para a educação no Brasil, na medida em que não só incentivam mais possibilitam o acesso e permanência desses profissionais que buscam formação continuada no âmbito da pós-graduação.

Mesmo ocorrendo ainda uma disparidade regional no que diz respeito à oferta de Programas de Pós-Graduação no Brasil, a formação de professores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* tem avançado na região norte do país, levando em consideração a criação e consolidação de programas como o de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, criado em 2012, que desde então vêm se consolidando bem como contribuindo para que muitos profissionais, principalmente dos Estados do Tocantins, Pará e Maranhão tenham acesso à formação continuada.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (PPGE-UFT)

No ano de 2012, foi criado pela Universidade Federal do Tocantins, o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu*. E desde então vêm se consolidando municipal, estadual, regional e nacionalmente, contribuindo fortemente para as pesquisas em Educação e para a formação continuada de professores dos diferentes níveis de ensino.

A Universidade Federal do Tocantins, localizada no contexto da Amazônia Brasileira, é uma Universidade nova, bem como o estado do Tocantins. Todavia desde a sua instituição em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº 10.032 – a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins – e a sua implantação efetiva em maio de 2003, com a posse dos primeiros professores da Instituição, representa uma grande conquista para a população tocantinense e região. (UFT, 2017)



A UFT vem expandindo nos últimos anos a oferta de vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e com isso a expansão de pesquisas em diversas áreas. Atualmente se destaca por ser a terceira Universidade da Região Norte, oferecendo serviços de qualidade e variedade de cursos (57 de graduação e 35 de pós-graduação) distribuídos entre os 29 programas existentes. E, além dos sete câmpus ainda oferece cursos de graduação e/ou pós-graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD) em outros 11 municípios tocantinenses. Com mais de 60 (sessenta) cursos de pós-graduação *lato sensu* implementados, considerando os aprovados e os em desenvolvimento, e atualmente com 43 (quarenta e três) cursos em vigor, provoca uma ação motivadora nas pessoas que tem interesse em participar futuramente da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados). (PPGE-UFT, 2017)

O Mestrado acadêmico em Educação, que faz parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), tem como objetivo “formar profissionais qualificados para a área da Educação que desenvolvam pesquisas relacionadas à formação docente e práticas educativas no contexto multidimensional” e, além disso, “produzir conhecimento multidisciplinar por meio da pesquisa no campo educacional”. O referido programa se destaca pelo grande número de inscrições recebidas em seus processos seletivos, e a cada ano demonstra sua relevância para a região Norte a partir do trabalho desenvolvido pelos pesquisadores envolvidos no Programa e pelas produções de seus docentes e discentes.

O PPGE-UFT foi constituído a partir da iniciativa de um grupo de professores/pesquisadoresⁱⁱⁱ, no sentido de alavancar a pesquisa na Região Norte do Brasil. Desde 2000, uma equipe incluindo núcleos e grupos de pesquisas vêm trabalhando no sentido de constituir e alavancar as pesquisas na região Norte na busca da consolidação da área de Educação, e que resultou no projeto de constituição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT.

Com o apoio da UFG, da UNB e de outras IEs, e com o esforço de todo o corpo docente e de todos os envolvidos no PPGE-UFT, o programa vem se consolidando cada vez mais, atendendo profissionais de diversas áreas e lugares do país, havendo uma procura maior por pessoas oriundas dos Estados do Tocantins, Pará e Maranhão. Os professores envolvidos desempenham um papel fundamental para a consolidação do programa, na medida em que desenvolvem pesquisas, elaboram produções científicas, realizam e participam de eventos nacionais e internacionais, no sentido de dialogar com outros pesquisadores e apresentar resultados de pesquisas realizadas no âmbito do PPGE-UFT. E mesmo o programa tendo pouco tempo de existência, já se destaca no cenário regional e nacional, e isso pode ser comprovado diante do expressivo número de inscrições recebidas em seus processos seletivos.

Atualmente o programa conta com duas linhas de pesquisas: “**Currículo, formação de professores e saberes docentes**” e “**Estado, sociedade e práticas educativas**”. O quadro de professores é composto por professores doutores e pós-doutores, que ministram as diversas disciplinas ofertadas nos programas, conforme sua área de pesquisa e atuação.

Desde a sua implantação o PPGE-UFT tem se esforçado para conquistar e reforçar seu potencial junto a pesquisas na área de educação. Em 2016, além de ser muito bem representado por docentes e discentes no 1º evento da Regional Norte da Associação Nacional de Professores da Educação Básica (Anped), realizado no mês de outubro, em Belém-PA, a coordenadora do PPGE-UFT, Drª Jocyléia Santana, foi eleita para assumir a vice-coordenação da Anped na região Norte, o que é de fato relevante não apenas para o programa, mas para toda a comunidade acadêmica. Outro grande passo dado pelo programa refere-se aos eventos: VII Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior (Enforsup) e o II Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior (Interfor), coeventos de relevância internacional, que ocorrerão em 2017 com sede na UFT de Palmas.

O PPGE-UFT representa atualmente uma comunidade, na qual um grupo de pessoas formado por professores altamente capacitados, empenhados e dedicados, bem como alunos de diversos lugares e áreas de formação atuam no sentido de desenvolverem um domínio de conhecimento, vinculado a uma prática específica: a atividade docente. Onde todos os envolvidos colaboram com seus conhecimentos relacionados à sua área específica, realizam pesquisas, partilham das suas experiências pessoais e profissionais, em busca de solucionar problemas relacionados às suas práticas e em busca também e principalmente de novos aprendizados com outros profissionais, ampliando seu leque de conhecimentos e experiências

MEMORIAS DE EGRESSOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFT

Além de representar fator relevante para a expansão da pós-graduação no Brasil e na região Norte, a implantação do PPGE-UFT representou também mudanças tanto na vida pessoal quanto profissional de professores que atuam na



educação básica e superior no Estado do Tocantins e viram no ingresso ao Programa possibilidades de dar continuidade a sua formação. Diante disso, vamos apresentar a partir de narrativas orais das professoras entrevistadas nessa pesquisa as principais contribuições do Programa na trajetória pessoal e profissional destas. Para isso, escolhemos o método da história oral, que de acordo com Alberti et. al. (2000), têm sua força caracterizada pela voz que dá àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos [...] e fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela haja ou não arquivos escritos [...].

Santos & Araújo (2007) afirmam que a História Oral temática parte de um assunto específico, preestabelecido. No caso dessa pesquisa tratamos da contribuição da formação continuada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação de professores que atuam na educação básica, e o nosso principal objetivo a partir das falas das professoras entrevistadas coaduna com Santos e Araújo (2007) ao afirmarem que a História Oral “busca a verdade pela narrativa de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha alguma versão. Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador só interessam quando se relacionam, ou revelam aspectos úteis à informação temática”.

Nessa perspectiva, a realização de entrevistas bem como a memória viva de forma oral implica em estruturas que possibilitam uma maior compreensão da dinâmica social, bem como da consciência dos cidadãos, tal como destaca Halbwachs (2006):

Assim que evocamos juntos diversas circunstâncias que cada um de nós lembramos (e que não são as mesmas, embora relacionadas ao mesmo evento), conseguimos pensar, nos recordar em comum, os fatos de passado assumem importância maior e acreditamos revivê-los com maior intensidade, porque não estamos mais a só ao representá-los para nós. Não os vemos agora como os víamos outrora, quando ao mesmo tempo olhávamos com os nossos olhos e com os olhos de outrem. (HALBWACHS, 2006, p. 29-30).

Nessa perspectiva, podemos justificar a expressão e sensibilidade emocional das entrevistadas ao falar sobre a trajetória no mestrado acadêmico no PPGE-UFT, os anseios, possibilidades, desafios e dificuldades vivenciadas ao longo do processo de formação continuada. A princípio sobre a escolha da profissão “professor”, Lima (2017) narra os motivos que a levaram não apenas a seguir a profissão como também a estar em constante processo de formação:

Eu costumo dizer que se eu não fosse professora, eu era professora. Eu comecei a ensaiar ser professora aos 14 anos de idade dando aula para o Mobral com minha mãe. De lá pra cá, eu ingressei como professora. Eu assumi essa característica de ser professora. Eu gosto de ser professora. Eu amo ser professora. E eu trabalhei, eu formei no Normal, no antigo curso Normal. Lá eu trabalhei boa parte da minha vida como professora de séries iniciais. E quando eu senti necessidade foi que eu fui fazer uma graduação. Quando eu senti falta do meu conhecimento, quando eu senti carência do meu conhecimento, eu fui atrás de uma graduação, e assim eu fui levando. Eu fiz três pós-graduações sempre na área de educação, *lato sensu* e *stricto sensu* também na área de educação. E pretendo agora continuar. A motivação de onde que ela vem, eu não sei, eu já nasci assim, gostando de ser isso e pretendo ser isso. (LIMA, 2017).

A fala da entrevistada acima corrobora com a idéia proposta por Zabalza (2004, p.41) quando ao falar sobre formação afirma que dentre os conteúdos formativos devem estar presentes as novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, que “poderia se concretizar em crescimento pessoal equilibrado, aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e da satisfação pessoal”, envolvendo ainda “o enriquecimento da autoestima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições para aceitar os desafios inerentes à vida e não apenas aos profissionais”, é o pode-se perceber a partir da satisfação e contentamento na fala da entrevistada.

Todavia, sabemos que ser professor, nunca foi e nem é uma tarefa fácil. Muitos são os desafios impostos a esse profissional, internos e externos à sala de aula. Para Penin (2008, p. 650) compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas (salário, carreira, condições concretas de um trabalho em um local, etc) quanto às subjetivas (angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece etc) nas quais o trabalho é realizado e, ainda, as relações recíprocas entre ambas. As entrevistadas corroboram dessa ideia e afirmam que os desafios são diários e vão desde a formação inicial até a atuação dentro e fora de sala de aula, apontam como principais desafios e dificuldades da sua trajetória profissional: o processo de formação inicial, as dificuldades financeiras, a conciliação do trabalho com a rotina de estudos, entre outros. Lima (2017) afirma que os “desafios são muitos e variam de acordo com cada função



exercida durante a profissão, em cada setor são diversos desafios e são também contínuos”. Já Sousa (2017) relata que “os desafios que vão além do ser professor, além da nossa qualificação, citando aqueles que se estendem às políticas públicas, à gestão do município ou do Estado, à gestão da própria escola”.

Quando questionadas acerca da motivação para ingressar em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* as entrevistadas se posicionaram alegando os principais motivos pelos quais decidiram ingressar em um Programa como o PPGE-UFT:

[...] além de ter a necessidade de crescer profissionalmente, de avançar em termos de formação eu estava inquietada com a questão da educação especial. (SOUZA, 2017)
 [...] além da qualificação que o mestrado permite, tem a possibilidade do ensino superior, mas principalmente a formação pessoal nossa, no meu caso o mestrado ele contribui principalmente com a minha formação pessoal e humana e assim a questão acadêmica e a questão teórica. (SOUZA, 2017)
 [...] A necessidade de conhecimento. Eu tenho sede de conhecimento. Eu não paro de estudar. Eu não paro de ler. Eu nunca parei [...]. (LIMA, 2017).

Percebemos diante das narrativas, que as professoras almejavam ingressar nesse Programa ora para suprir às suas necessidades pessoais, ora para alcançar satisfação no trabalho quanto às necessidades sociais em cumprir com o direito dos alunos em bem aprenderem na escola, o que de acordo Penin (2008, p.653) deve constituir os espaços de formação continuada.

Em relação à escolha pelo PPGE-UFT, ambas apontaram como motivo principal a possibilidade de fazer um programa perto de casa sem ter custo de deslocamento, e ainda a oportunidade de crescer junto com o programa, o que nos possibilita afirmar sobre as diversas possibilidades e oportunidades que o PPGE-UFT oferece aos profissionais do município de Palmas e região Norte, já que muitos não têm condições de ingressar em Programas na região Sul ou Sudeste do país, onde estão concentrados grande parte dos Programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* do Brasil.

Quando questionadas sobre os principais desafios e/ou dificuldades enfrentadas durante o processo de formação no PPGE-UFT, Souza (2017) falou sobre a dificuldade em conciliar da jornada de trabalho com a de estudos, já que não conseguiu licença para estudar. Sousa (2017) além de passar pela mesma dificuldade acrescentou questão relacionada aos custos com a realização da pesquisa, participação em eventos, publicações de artigos, o que de acordo com ela foi fundamental para o seu crescimento e evolução no programa, pessoal e profissionalmente. Já Lima (2017) apontou como maior desafio a desconstrução de todo o seu conhecimento acumulado ao longo da sua trajetória profissional para reconstruir um novo conhecimento. Para ela, “o desafio é realmente entender esse processo de construção e desconstrução da teoria, da fundamentação teórica ou do conhecimento dentro do contexto”. (Lima, 2017)

Com relação ao significado do exercício da pesquisa – principal elemento da pós-graduação *stricto sensu*– no processo de formação no PPGE, Lima (2017) relatou o seguinte:

Então, pra mim ele foi um exercício diário, pessoal e profissional, ele é diário na minha vida [...] pra mim ela foi um presente, porque eu fazia isso, eu praticava isso, mas eu não tinha esse conhecimento teórico, e eu entendi que eu quero continuar fazendo isso. Então o ato de escrever ele é muito difícil, é muito cansativo, é muito sofrido, mas eu gostava muito das leituras, eu acreditava muito nos autores que eu escolhi pra ler porque eu me via praticando muitas coisas que eles idealizaram há 50, 60 anos atrás. Então eu falei assim, poxa eu faço isso, mas eu não entendia teoricamente por que eu faço isso.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar o que afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p.221) sobre a constituição do professor-pesquisador, que além de retratar um pouco da realidade vivenciada por Lima (2017) reflete sobre características presentes no processo de realização da pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*:

Ao constituir-se pesquisador, efetivando processos de pesquisa, o professor vivencia essas características: o autoconhecimento, a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento, a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa; enfim, o dinamismo da realidade impregna sua vivência e sua autoconstrução como pesquisador.



Sobre a contribuição das disciplinas e as bibliografias estudadas no mestrado para o esclarecimento de problemas vivenciados na escola, as entrevistadas foram imparciais e concordaram quanto à relevância desses processos, acrescentando como elementos fundamentais na sua formação a participação em grupo de estudo, as leituras para a realização da pesquisa e escrita da dissertação. De acordo com elas a contribuição foi grande para a sua atuação dentro e fora da sala de aula, conforme os depoimentos:

[...] todas elas contribuíram inúmeramente no meu profissional, todos os textos, todos os temas, contribuíram inúmeramente no meu profissional. (SOUZA, 2017);
 [...] meu olhar em relação à escola, em relação ao ensino-aprendizagem, o meu olhar em relação ao professor, ele mudou muito depois que eu compreendi essas leituras né então o meu olhar ele é mais amplo, ele é a partir dessa perspectiva que eu estudo. Então julgar determinada situação ou determinado sujeito é um exercício de desconstrução que eu faço diariamente. (SOUZA, 2017);
 Muito. Para a minha pesquisa eu tive que ler textos em espanhol para poder aprofundar os questionamentos já que eu tô dentro de uma concepção que é de origem Vigotskiana, então compreender essa teoria, ou compreender o que diz Vigotski, me levou muito conhecimento para o trabalho dentro da minha sala de aula ou dentro do meu contexto de trabalho". (LIMA, 2017)

A última pergunta feita às entrevistadas foi relacionada à principal contribuição do mestrado para o seu trabalho na escola. Diante dessa premissa, foram elencadas três opções, para que elas identificassem quais delas eram a mais significativa: a) Contribuição a partir das disciplinas e bibliografias estudadas visando a resolução de problemas vivenciados em sala de aula; b) Fuga dos problemas vivenciados em sala de aula em direção a outro tipo de atividade profissional ou outro nível de ensino (superior); c) Avanço e aprofundamento a partir de teorias e teóricos para o seu compromisso com o trabalho na escola. Ambas optaram pela alternativa "c". Sousa (2017) justificou a sua escolha afirmando:

[...] o nosso trabalho na escola, mesmo eu saindo da escola, esse trabalho ele continua, né porque mesmo trabalhando na formação de professores, em cursos da licenciatura ou em cursos que não são da licenciatura eu entendo que a educação ela perpassa todos esses contextos, então a educação, a gente faz a educação o tempo todo, em todos os lugares, por onde a gente passa, a forma como a gente fala, com a forma como a gente trata o outro, com a forma como a gente se comporta, com o nosso olhar.

Com respaldo nos autores estudados sobre formação de professores e nas reflexões feitas a partir das entrevistas concedidas pelas professoras que atuam na educação básica municipal e estadual no Estado do Tocantins, constatamos que professores que atuam nesse nível de ensino anseiam por formação, por novos conhecimentos para lidar com as situações vivenciadas no seu cotidiano, que mudam conforme muda a sociedade. Nesse sentido, os programas de mestrado em Educação vêm se destacando ao propiciarem um estímulo às pesquisas relacionadas à educação, à prática docente, à formação de professores, entre outros assuntos pertinentes, além de promover o aperfeiçoamento e qualificação de professores que atuam nas redes municipais e estaduais, públicas e/ou privadas de ensino

CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre a formação continuada de professores da Educação Básica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil não é um fato recente, todavia tem se tornado cada vez mais importante no sentido de compreender que este nível de ensino representa a formação escolar das gerações futuras, e que o compromisso com a formação desses professores, responsáveis pela formação de outros indivíduos, deve ser pensada e articulada de forma a acompanhar o desenvolvimento social e econômico mundial, preparando seres humanos capazes de superar os desafios contemporâneos e lidar com as adversidades impostas aos diversos setores sociais, em especial a educação.



Buscamos conhecer a partir das narrativas das professoras entrevistadas questões ligadas à escolha da profissão, os desafios e dificuldades vivenciados no ambiente de trabalho no decorrer da trajetória profissional, a motivação para a busca por um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, especificamente o PPGE-UFT, além dos principais desafios e dificuldades vivenciados por elas durante o processo de formação continuada; a relevância da pesquisa para a atuação profissional, e a contribuição das disciplinas, da bibliografia utilizada, das experiências vivenciadas no âmbito dessa formação. O que nos permitiu identificar que dentre as principais razões que as levaram a ingressar no mestrado, estão: a necessidade de resolver problemas relacionados ao ambiente de trabalho, aquisição de novos conhecimentos, questões teóricas, políticas e questões ligadas à sua carreira, desenvolvimento profissional e pessoal.

Concluimos a partir da análise dos dados e da bibliografia revisada que a principal contribuição para a formação das professoras da Educação Básica no PPGE-UFT se consolida a partir do conjunto de disciplinas e atividades oferecidas pelo Programa, da participação em grupos de pesquisa e eventos científicos, do estímulo à produção discente, do processo de orientação e defesa da dissertação e de todo o conjunto de recursos oferecidos pela instituição na qual se situa o programa. Além disso, as entrevistadas reconheceram a influência da experiência vivida no mestrado sobre suas concepções de pesquisa, seus potenciais e suas limitações e acima de tudo sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V., FERNANDES, T. M., FERREIRA, M. M., orgs. História oral: desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

ALBERTI, V. Manual de história oral. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. Educar, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004. Editora UFPR. Artmed, 2004.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/13.005.htm. Acesso em 21 dez. 2016

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 21 dez. 2016.

CRUZ, J. V.da. O uso metodológico da história oral: um caminho para pesquisa histórica. In: Fragmenta. Aracaju: UNIT, 2005.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1998. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP (Feusp), São Paulo, 1998.

HALBWACHS, M. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M.. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez 2005.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.12, n.37, p. 629-646, set./dez. 2012.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abril de 2012.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. RAES / Año 1 / Número 1 / Noviembre 2009.

PENIN, S. T. S. Profissionalidade: o embate entre o concebido e vivido. In:

EGGERT, Edla; et al. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.



PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, S. M.; ARAÚJO, O. R. História oral: vozes, narrativas e textos. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, n.6, jan./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289>>. Acesso em: 15 de dezembro. 2016.

SILVA, V. C. Impactos da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro. 2015. 85 f.. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Histórico. Disponível em: < <http://ww2.uft.edu.br/acessoainformacao/institucional/historia>>. Acesso em 08 fev. 2017. Palmas, 2017.

_____. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Disponível em:< <http://ww2.uft.edu.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/10712-mestrado-em-educacao>>. Acesso em 08 fev. 2017. Palmas, 2017.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

ENTREVISTAS

LIMA, S. M. A. L. Entrevista concedida a T. M. S., M. Palmas-TO, fev/2017.

SOUSA, L. P. Entrevista concedida a T. M. S. M., Palmas-TO, fev/2017.

SOUZA, Z. S. ENTREVISTA CONCEDIDA A T. M. S., M. PALMAS-TO, FEV/2017.

NOTAS

ⁱ A Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, trata sobre o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020, no qual constam metas e estratégias que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE – 2011-2020. Dentre essas metas está a de nº 16 (formar professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação

ⁱⁱ Esse documento, aprovado em 3 (três) de dezembro de 1965 pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação, emitido pelo historiador e filósofo da ciência, Newton Lins Buarque Sucupira, marca a história da pós-graduação no Brasil, na medida em que normatiza, regulamenta e inaugura esse curso no país, distinguindo as modalidades *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e *Lato Sensu* (especialização)

ⁱⁱⁱ As equipes de pesquisadores envolvidos no projeto são egressos de uma formação *stricto sensu* resultante de uma parceria UFG/Unitins/Minter-Capes, concluída em 2003. O convênio formou uma turma de mestrado fora de sede da UFG, na modalidade Minter (Chamada 04-01/99), pela qual foram titulados 15 (quinze) alunos selecionados. O convênio foi celebrado, na época, entre a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), com o fomento da Capes, no ano de 2000. Parte deste grupo de professores ingressou na UFT quando da sua criação em 2003 e na atualidade os que já concluíram seu doutoramento compõem o quadro permanente do PPGE. (PPGE-UFT, 2017)



O MESTRADO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA EM ARAGUAINA

LA MAESTRIA PROFESIONAL EN HISTORIA EN ARAGUAIANA

THE PROFESSIONAL MASTERS DEGREE IN HISTORY IN ARAGUAINA

CARVALHO, ISABELLA CRISTINA AQUINO

Mestre em Educação - UFT

E-mail: isabellacrisaquinocris@gmail.com

NETA, MARIANA DA SILVA

Mestre em Letras - UFT.

E-mail: marianasneta@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, descreve a institucionalização do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional – ProfHistória, oferecido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) em Araguaína, a partir das narrativas dos professores do colegiado de História. Para a realização do trabalho, dialogamos com professores em atuação no ProfHistória, que participaram do processo de adesão ao programa. A pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa, utilizando as metodologias de pesquisa documental e História Oral. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre o papel dos professores do colegiado de História durante o processo de institucionalização do referido programa (2013-2017).

PALAVRAS-CHAVE: : ProfHistória. Professores. História Oral.

RESUMEN

Esta investigación en curso describe la institucionalización del Programa de Postgrado en Red Nacional – ProfHistória, ofrecido por la Universidad Federal de Tocantins (UFT) en Araguaína, a partir de las narrativas de la facultad de Historia. Para realizar el trabajo, hablamos con profesores que trabajan en ProfHistória, quienes participaron en el proceso de incorporación al programa. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando metodologías de investigación documental y de Historia Oral. Se trata, por tanto, de una reflexión sobre el papel de la facultad de Historia durante el proceso de institucionalización del citado programa (2013-2017).

PALABRAS CLAVES: ProfHistoria, Maestros, Historia Oral

ABSTRACT

This ongoing research describes the institutionalization of the National Network Postgraduate Program – ProfHistória, offered by the Federal University of Tocantins (UFT) in Araguaína, based on the narratives of the History faculty. To carry out the work, we spoke with teachers working at ProfHistória, who participated in the process of joining the program. The research is based on a qualitative approach, using documentary research and Oral History methodologies. It is, therefore, a reflection on the role of History teachers during the institutionalization process of the aforementioned program (2013-2017).

KEYWORDS: ProfHistory. Teachers. Oral History.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever o processo de institucionalização do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) em Araguaína-TO, através da rememoração de professores que atuaram no programa entre os anos 2013 e 2017 e fizeram parte do processo de adesão a ele.

A curiosidade científica pelo objeto de estudo deriva do fato de Araguaína-TO ser a única instituição da região Norte do país a compor e iniciar suas atividades nessa modalidade junto à Rede do ProfHistória no ano 2014, algo peculiar, portanto, para ser observado e compreendido. O primeiro grupo de Instituição de Ensino Superior (IES) a compor a Rede do ProfHistória foi formado pelas instituições Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Tocantins.

A cidade de Araguaína está localizada na região norte do estado do Tocantins, a 380 km da capital, Palmas. A formação de professores na região Norte do Brasil, segundo Silva (2011), ocorreu de forma mais lenta, em comparação à formação em outras regiões do país. No ano de 1985, é criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA). Essa instituição, segundo a citada autora, representa o início do processo de formação de professores em nível superior na região, já que até então não havia curso superior para a formação de docentes no interior de Goiás, mas somente na capital, Goiânia.

Na década de 90, os cursos criados pela FACILA, em 1985, foram incorporados pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e pela UFT na década seguinte, quando esta passa pelo processo de federalização, em 2003. Logo, a UFT, com todos os seus processos e mudanças, foi e é responsável pela formação de professores na região norte do estado do Tocantins. O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *strictu sensu*, previsto no parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, com orientações para a capacitação profissional. No entanto, a consolidação e a expansão da pós-graduação durante as décadas 60, 70 e 80 acontecem com os cursos acadêmicos, e somente na segunda metade da década de 90 os MPs foram reconhecidos e regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da portaria n.º 47/95 (FISCHER, 2005, p. 25).

O principal objetivo do MP consiste na formação do profissional em exercício e aponta para um perfil específico do candidato a esse mestrado e ao mestrado acadêmico (RIBEIRO, 2005, p. 15). A formação dos MPs, conforme a Capes, visa atender as seguintes necessidades:

- Estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público.
- Identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas.
- Atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados,
- Explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.
- Capacitar e treinar pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira.
- Conhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido.
- Explorar a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo.

Uma das características dos MPs é o autofinanciamento, o que justifica a necessidade do estreitamento das relações com os setores produtivos e a iniciativa privada (RIBEIRO, 2005, p. 11).



O MP em Ensino de História é uma política pública para qualificação docente em exercício, organizada e pensada a partir da Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, da Capes, que determina o que se segue:

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no uso das atribuições conferidas nos incisos II, III, IX e X, do art. 26 do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e considerando a necessidade de evoluir na sistemática de fomento ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, resolve:

Art. 1º. Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), constante do Anexo a esta Portaria.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DOU.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

Nesse contexto de política pública para a formação de professor, a proposta para o ProfHistória se materializa. É um programa de pós-graduação *stricto sensu* oferecido na modalidade semipresencial, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em Rede Nacional, reconhecido e fomentado pela Capes (FERREIRA, 2016). O programa conta com a participação de IES associadas ao programa (FERREIRA, 2016). O principal objetivo do programa é a formação continuada de professores da Educação Básica que atuam no Ensino de História (FERREIRA, 2016). A escolha da UFRJ pela Capes para liderar a rede do ProfHistória se deu sob a justificativa de que essa universidade tem experiência em formas associativas institucionais de pós-graduação, como, por exemplo, os Mestrados Interinstitucionais (Minters) e os Doutorados Interinstitucionais (Dinters) (UNIFAP, 2013, p. 4).

MATERIAIS E MÉTODOS

A proposta desta pesquisa foi analisar as narrativas dos professores formadores do colegiado do ProfHistória em Araguaína sobre a institucionalização do MP em Ensino de História. Para tanto, foram selecionados três professores que compõem atualmente o corpo docente do colegiado do ProfHistória e que fizeram parte do processo de adesão ao programa entre os anos de 2013 e 2014.

A opção pela História Oral como instrumento metodológico se deu em vista da possibilidade de ouvir os sujeitos envolvidos no processo de adesão e institucionalização do ProfHistória.

Torna-se necessário entender a História Oral como uma metodologia que realiza entrevistas a fim de ouvir o testemunho de sujeitos que em um dado momento participaram de eventos, que hoje a História cunha como históricos. Esses eventos, rememorados por meio de vários documentos escritos, permitirá construir um meio social. A concepção aqui levantada por Meihy (1996) é de que a História Oral garante sentido social à vida de depoente e leitores, que passam a entender a sequência histórica e a se sentirem parte do contexto em que vivem.

Thompson (1992) define História Oral como uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história, ou seja, a História Oral altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação.

A História Oral categoriza três elementos que a constitui como método, de acordo com Meihy (1996, p. 15-16): “o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação”. O autor propõe três ações: “a gravação, a confecção do documento escrito, a de sua eventual análise”.

A entrevista é um importante recurso para a História Oral, conforme Thompson (1992, p. 25): “a entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados”.

Nesta pesquisa, por meio das entrevistas, aproximamo-nos dos sujeitos da pesquisa, de suas experiências, dos seus anseios e expectativas com relação às novidades do modelo de pós-graduação, do MP em Ensino de História, para a região Norte do país.

A vivência dos sujeitos fala muito. A partir dela, podemos captar as experiências, as expectativas de um grupo que implementa e questiona ideias de um projeto novo de pós-graduação. Como nos afirma Marieta Ferreira (2002, p. 330), a História Oral



[...] é um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades.

Neste trabalho, buscamos entender os caminhos que levaram o colegiado de História a fazer parte do ProfHistória, e entender o perfil de formação dos professores entrevistados. As narrativas construídas, durante a pesquisa, relatam: o processo de formação dos professores formadores; as expectativas do colegiado ao pleitear a participação no ProfHistória; as contribuições que o ProfHistória trouxe para o colegiado de História; os desafios que o novo modelo de mestrado trouxe para os professores, para o colegiado e para a graduação.

RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

Para atingir os objetivos do estudo foram entrevistados, três professores, a partir da metodologia da História sobre a institucionalização do ProfHistória em Araguaína. Os professores entrevistados pertencem ao colegiado do curso de História da UFT do campus de Araguaína-TO. Todos os professores têm graduação e doutorados em História, o professor Dernival Ramos Júnior possui pós-doutorado. Eles se encontram na instituição a mais de dez anos e fizeram parte do processo de adesão ao programa.

Eis algumas das questões que foram feitas aos entrevistados ao longo da pesquisa:

- Como surgiu o ProfHistória?
- O que levou o colegiado de História da UFT/Araguaína a participar do ProfHistória?
- Quais os caminhos percorridos pelo colegiado de História para participar do ProfHistória?
- Quais eram as expectativas dos professores ao pleitearem a participação no ProfHistória?
- Que contribuição o ProfHistória trouxe para o colegiado de História e para a graduação?

Esses questionamentos foram feitos para compreendermos como os professores formadores e suas ações se materializaram com a institucionalização do ProfHistória. O MP em Ensino de História, vinculado à rede ProfHistória e coordenado pela UFRJ, foi o primeiro programa a iniciar suas atividades nessa modalidade na região Norte, como já foi dito.

Ao serem entrevistados sobre o surgimento do ProfHistória, os professores descreveram alguns elementos importantes, que predominaram nas narrativas deles. Optamos por manter literalmente os depoimentos dos entrevistados, sem recorrer a uma rigorosa correção gramatical, para preservar a fidelidade dos relatos e dar mais naturalidade às falas.

O professor Vaz (2017) relata:

O ProfHistória inicialmente surgiu a partir de uma demanda da Capes. Foi instigado pelas Capes, pra isso a Capes, ela de certa forma entrou em contato com a professora Marieta Ferreira, que é da Federal do Rio Janeiro, no sentido que a professora Marieta pensasse, enfim, reunir alguma equipe para pensar esse programa eles começaram a fazer isso no Rio de Janeiro. No nosso caso isso calhou com um processo recente de qualificação do doutorado que vários professores daqui da UFT alguns aqui de Araguaína, outros de Porto Nacional estavam fazendo por meio de um doutorado Interinstitucional com a UFRJ.

A professora Caixeta (2017) participou dessa formação e narra:

[...] então nós participamos em 2007 de um projeto de qualificação dos professores. Inclusive foi a Temis, professores de História de Porto Nacional, ela fez um convênio com a UFRJ, para qualificar os professores de História da UFT (informação verbal).



O professor Ramos Júnior (2017) acrescenta:

[...] eles participaram de um programa, que foi o Dinter, uma turma especial do doutorado da UFRJ para a UFT. Um dos objetivos desse projeto que foi financiado pela UFT e pela Capes era então fomentar a abertura de mestrados aqui na região. Eles conseguiram fazer um trabalho muito bom, eles ficaram muito respeitados na UFRJ.

O pioneirismo do colegiado de História em Araguaína junto Rede do ProfHistória pode ser compreendido como um processo de aperfeiçoamento profissional, proporcionado a cinco professores do curso de História, entre os anos de 2007 e 2011, na UFRJ, por meio de um Dinter com a UFT. A importância atribuída ao Dinter para o fortalecimento do colegiado de História aparece nas narrativas, quando os entrevistados foram questionados sobre o surgimento do ProfHistória. Três professores citam em suas narrativas o Dinter como um fator e um dos caminhos que o colegiado percorreu em busca de programa de pós-graduação *stricto sensu*.

O professor Vaz (2017) menciona:

Assim, o colegiado do curso de História entre os anos 2011 e 2013, após o doutoramento dos cinco professores, junto com os outros doutores mais antigos do colegiado, apresentava um quantitativo qualificado necessário para submeter projetos de mestrado junto à Capes. Montaram três propostas de mestrados acadêmicos, muitos projetos foram pensados, inclusive uma proposta com o colegiado de Porto Nacional. Nós chegamos a moldar, chegamos a organizar duas a três propostas, tentando compor com o pessoal de Porto, com os docentes de Porto Nacional, mas essa questão da distância e discutir o projeto com as especificidades de Porto Nacional, não conseguiu agregar qualidade suficiente que a Capes espera aprovar uma proposta deste porte

Caixeta (2017) destaca a preocupação do colegiado em ter como grande meta a abertura de um programa de pós-graduação em História após o processo de qualificação dos docentes:

[...] e quando a gente estava no Rio surgiu essa preocupação dos professores com a questão do mestrado. A gente fazia reunião com eles na época era a Marieta, o Fico e vários outros professores da UFRJ, para que eles nos orientassem como a gente conseguiria o mestrado.

Uma outra medida tomada pelo colegiado de História para a criação de um programa de pós-graduação foi a estruturação de um bacharelado em História, que ocorreu na última reestruturação do curso em 2009, como relata Vaz (2017):

Tanto que nesse esforço de viabilizar a pós-graduação, na última reestruturação do nosso projeto do curso de História aqui, nós introduzimos, aprovamos um bacharelado. Então, a ideia era fazer essa conexão em especial por meio do bacharelado com a pós-graduação.

O que foi levado em consideração para a criação da modalidade bacharelado foi o fato de que o curso tem por finalidade a formação do pesquisador. Logo, a proposta da pesquisa para o mestrado acadêmico poderia se tornar viável, já que a comunidade acadêmica considera que os profissionais formados por meio dos bacharelados teriam a pesquisa como finalidade, enquanto as licenciaturas são voltadas para o ensino, limitando assim as possibilidades de pesquisa.

Uma premissa tem se mostrado em desconstrução, com relação à pesquisa inclusive no curso de história em Araguaína. A institucionalização do ProfHistória provocou uma reorientação nos rumos das pesquisas no campo das licenciaturas e do Ensino de História como campo de pesquisa.



A conjuntura do país acabou por desvirtuar um pouquinho essa situação [...] de forma que vieram os programas de pós-graduação e o bacharelado infelizmente ele está sendo desativado, nós vamos ficar só com a licenciatura.

Quando o professor Vaz (2017) cita a conjuntura do país como um dos fatores para a reorientação das políticas de trabalho, podemos pensar na política atual da Capes sobre os programas de mestrados, já que nos últimos anos ela tem estimulado a abertura de mestrados profissionais. Ribeiro (2005, p. 10) diz

que a sociedade atual requer a formação cada vez mais qualificada como também haja o deslocamento da pesquisa da academia para a sociedade, que não se fechem no mundo universitário e não transfiram, para aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra a miséria e a iniquidade.

E sob a égide da necessidade que a pesquisa contribuiria para o desenvolvimento da produção e dos indicadores sociais, os mestrados acadêmicos, de acordo com Moreira (2005, p. 131), não atendem as necessidades dos professores, enquanto a proposta dos mestrados em Ensino proporciona ao professor em exercício uma formação adequada.

Nesse contexto de pensar a realidade social, Carlos Fico (2015, p. 1021) propõe um novo pensamento sobre a inovação para os programas de pós-graduação: que a chamada história pública perceba as demandas sociais. Para o autor, uma demanda hoje é a qualificação do professor que atua na Educação Básica.

Finalmente, nós temos no Brasil, há alguns anos, revistas de divulgação para o grande público, mas que em geral são vistas pelos nossos programas de pós-graduação como coisa menor. Essa preocupação com o que chamo aqui de história pública refere-se também a uma dimensão mais formadora, quando pensamos no ensino, nos milhares de alunos que saem das licenciaturas, atuam na educação básica e ficam desassistidos. Isso foi o que nos levou a propor o ProfHistória, uma rede nacional de mestrados profissionais voltados para a qualificação continuada do professor de educação básica. No início houve muita resistência, mas conseguimos aprovar (FICO, 2015, p. 1023).

Nas narrativas do professor Ramos Júnior (2017) é apresentada a proposta de reorientação da Capes para os mestrados profissionais:

Os profissionais começaram a abrir seguindo a política, a orientação do FICO. Abriu um profissional se não me engano no interior do Ceará, seguindo essa orientação de que os profissionais seriam estimulados e os acadêmicos seriam... (bate na mesa, momento de silêncio). Principalmente por quê? Nesse sentido eu concordo com o FICO, os acadêmicos eles estão muitos desconectados do mundo real no sentido das dinâmicas sociais, não apenas das dinâmicas políticas, mas das dinâmicas do Ensino de História, ou seja, o mestrado acadêmico serve para formar um pesquisador, que sabe se lá que tem que ir para o doutorado, que sabe se lá vai para a Universidade era professor, pesquisador de alguma coisa; eu acho que nesse sentido ele está certo.

Na busca por um programa de pós-graduação, o colegiado de História de Araguaína esbarrava com alguns entraves como a produtividade do colegiado, conforme as exigências da Capes. Vaz (2017) cita momentos de consultoria com Carlos Fico e suas orientações:

O Carlos Fico chegou a fazer consultoria pra gente nos nossos projetos e ele estava interessado em estimular a abertura dos mestrados profissionais. Então uma dessas consultorias que ele nos fez, que a gente monta o projeto, né, quando ele não é aprovado, a Universidade se mobiliza para chamar alguém que tenha, que trabalhe junto à Capes, enfim, que possa fazer uma avaliação do projeto, identificar as fragilidades, indicar o que podemos fazer para melhorar o projeto e submeter novamente. O professor Carlos Fico foi convidado, veio à Palmas, não chegou a vir até Araguaína, por questões de agenda; esse pessoal tem uma agenda meio difícil e ele digamos assim ele nos empurrou para essa ideia do mestrado profissional. Então uma das primeiras indicações dele foi que no nosso



caso aqui seria muito complicado abrir um mestrado acadêmico, que o ideal seria pensar um mestrado profissional, isso um pouco antes de surgir a oportunidade da proposta da Marieta em relação ao ProfHistória. Bom, aí passamos a pensar uma outra possibilidade, que é o mestrado profissional. Então nós chegamos a montar um projeto para um mestrado profissional autônomo digamos assim, já é possível. Aqui no colegiado agregamos um conjunto de professores que pudessem compor a proposta e pensávamos em submeter do projeto profissional.

O professor Ramos Júnior (2017) também rememora o momento de consultoria:

O que aconteceu foi que o Fico veio, nós fizemos uma entrevista com ele lá em Palmas, ele ficou um dia com a gente; fomos eu e o Vasni. E o FICO leu o projeto, era um projeto muito tímido, porque a gente... todo mundo inexperiente, o mais experiente é o Vasni, mas também nunca tinha dado aula na pós-graduação, eu já estava na pós, no mestrado, mas tinha acabado de me doutorar também, era todo mundo inexperiente. Assim a gente foi meio tímido, com medo dele na verdade, ficou com medo do Carlos Fico o "Carlos Fico" e aí ele chegou veio com uma postura bem colonizadora mesmo. Ele veio para dar o recado dele, a gente não falou, não teve espaço nenhum para debater. Ele veio e falou se vocês fizerem assim, assim talvez sai. Qual era a proposta dele, era a proposta em Ensino, mas que vocês submetam profissional e não acadêmico.

Os momentos de consultoria vivenciados pelos professores sobre suas propostas e projetos de mestrados orientaram e prepararam o colegiado para a ideia da novidade de MPs e mestrados em Ensino. A partir de então, os professores iniciaram o processo de reconhecimento da valorização dada ao MP pela Capes no atual momento. Vaz (2017, informação verbal) diz que eles foram "se adaptando de alguma forma a um contexto que nos apresentava".

O avanço e o crescimento das propostas de MP para a pós-graduação, de modo geral, de acordo com Ribeiro (2005, p. 9), sofrem resistências e preconceitos de alguns setores acadêmicos. E essas resistências também foram sentidas pelo colegiado. A questão financeira, o produto final, o formato do MP, foram desafios questionados durante o processo de adesão ao ProfHistória. Nessa perspectiva, as resistências do colegiado de História sobre o MP se enunciam nas possíveis dificuldades financeiras e na modelagem do trabalho final:

A dificuldade do mestrado profissional em relação diferente do acadêmico, o profissional não tem nenhum recurso [...] (Vaz, 2017, informação verbal),
 Havia uma resistência como ainda há em relação aos profissionais dentro das Universidades, dentro do colegiado dentro da UF. (Ramos Júnior, 2017, informação verbal).
 A gente ficou um pouco em dúvida, se é um mestrado profissional como é que vai ser esse produto final, aí o que nos ajudou muito foi a experiência do Dernival, lá no ProfLetras (Caixeta, 2017, informação verbal).

Embora existisse por parte dos docentes o desejo por um programa de pós-graduação e esse desejo se manifestasse nas tentativas de superar as dificuldades e as fragilidades encontradas nas propostas de projetos por eles apresentados à Capes, eles esbarravam em uma nova dificuldade: a novidade dos modelos de pós-graduação proposto pela Capes.

As dificuldades dos professores serão enfrentadas na vivência e na consolidação do programa em Araguaína a partir da sua aprovação junto à Capes em 2013 e com a primeira turma a partir de agosto 2014. A grande expectativa criada em torno do programa foi conquistar o colegiado de História de Araguaína, por meio de um programa de pós-graduação, como Vaz (2017) afirma:

A expectativa inicial é você fazer o curso, o curso de História crescer, se desenvolver aqui na UFT, porque no imaginário docente universitário especialmente na instituição pública, né,, a instituição da pós-graduação é meio que algo natural, faz parte do processo de desenvolvimento do curso, dos docentes.

Sobre as dificuldades da primeira turma, o professor Ramos Júnior (2017) declara:



[...] A gente foi fazer uma avaliação da primeira turma e a gente foi ver os problemas [...] então eu acho que algum problema metodológico muito sério na primeira turma, os meninos ficaram sem saber como fazer a pesquisa em Ensino de História, como faz uma pesquisa em Ensino de História. Pesquisa em Ensino implica conhecer metodologia de pesquisa educacional e não necessariamente o método histórico.

Os perfis dos professores formadores indicavam que eles tinham um vínculo de pesquisas ligado com as perspectivas das pesquisas pessoais, com os métodos históricos. E o ProfHistória abrirá caminhos para se pensar o Ensino de História, colocar o professor e sua prática na rota da pesquisa, do Ensino de História. Conhecer a metodologia educacional será importante tanto para o professor formador como para o professor que passará pela formação, e o ProfHistória aproximará o professor das discussões e das necessidades do professor da Educação Básica e sua inserção na pesquisa. Como discorre Caixeta (2017) com o ProfHistória, a gente começa a pensar de uma forma diferente. Como é que você forma um professor pesquisador? Tudo isso a gente começa a discutir, lá no mestrado.

Para os professores formadores, a contribuição que o ProfHistória trouxe para a graduação e para o colegiado passa pela reorientação e percepção das linhas de pesquisa, como nos afirma Ramos Junior (2017):

Como esse menino vai escrever essa dissertação? E aí, claro, como eu vou orientar, se eu não pesquiso ensino? E aí todo esse reposicionamento do colegiado, então todo mundo teve que olhar para o ensino, todo mundo

Quando questionado sobre as contribuições do ProfHistória, Vaz (2017) discorre:

Então acho que houve na confluência de todo esse processo, houve um amadurecimento muito grande aí dos docentes do curso de História, passaram a valorizar bem mais o Ensino, eu falo isso por mim, eu também, na minha trajetória formativa não é. Não surgiu dentro da área Ensino de História ou não me preocupava com isso, venho de trajetória de pesquisa muito preocupada com a História Política

A institucionalização do ProfHistória em Araguaína colocou em evidência a importância da pesquisa, da prática para o Ensino de História na Educação Básica. De acordo com nossa investigação, podemos afirmar que, no decorrer da institucionalização do programa de pós-graduação, os professores conviveram com a formação continuada e com as adequações às políticas nacionais de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui proposto procurou descrever, a partir das narrativas dos professores formadores, a história da institucionalização do ProfHistória em Araguaína-TO. Podemos destacar algumas contribuições desta pesquisa para a formação continuada de professores: a forma como os professores formadores deram sentido à formação continuada; a maneira como essa formação por meio dos Dinters contribuiu para o avanço e a construção de uma pós-graduação para o colegiado e para a região.

As narrativas aqui apresentadas mostraram que a institucionalização do ProfHistória se deu não apenas pela política de indução e incentivo da Capes, mas também pelos caminhos e pelo compromisso de formação e aperfeiçoamento profissional que o colegiado estava construindo.

Os sujeitos participantes desta pesquisa atribuíram grande importância ao período de formação/doutoramento através do Dinter, pelo qual cinco professores do colegiado passaram na UFRJ, Expressaram em suas narrativas como esse processo foi importante para o fortalecimento do colegiado e para que seus trabalhos de pesquisa fossem reconhecidos pela UFRJ, de modo que foram convidados pela instituição para compor o ProfHistória.



Outro fator importante elencado pelos professores foi a contribuição trazida pelo ProfHistória para a graduação e a reorientação das pesquisas dos professores formadores em suas pesquisas, fazendo com que o ensino de História passasse a ser visto com as lentes da necessidade da pesquisa.

O ProfHistória atinge, de modo geral, o objetivo do MP, uma formação continuada que contribui para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. Contribui também para a elaboração e a institucionalização de um programa de pós-graduação *stricto sensu* no curso de História em Araguaína.

Uma outra contribuição importante do ProfHistória, que vai além do Programa de qualificação do professor em exercício na educação e suas peculiaridades no exercício da docência, é a ampliação do diálogo entre IES e professor da Educação Básica, que permite olhar para a formação inicial. No caso de Araguaína, houve uma reformulação da graduação em História do campus e uma reorientação dos objetivos de pesquisa dos professores formadores, que passaram a considerar as necessidades dos professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, V. L. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, dezembro, 2017.

CAPES (2011). **Portaria n.º 209, de 21 de outubro de 2011 – Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CAPES (2015). **Mestrado Profissional**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

FERREIRA, MARIETA DE MORAES. História, tempo presente e história oral. Topoi, dezembro, 2002.

_____. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FICO, CARLOS. A pós-graduação em história: tendências e perspectivas da área. Área História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, jul.-set. 2015, p. 1019-1031.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de História Oral. São Paulo: Editora Loyola, 1996. Fontes Primárias

MOREIRA, MARCOS ANTONIO. O mestrado (profissional) em Ensino. Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 131-142, 2005.

RAMOS JÚNIOR, D. V. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, dezembro 2017.

RIBEIRO, RENATO JANINE. O mestrado profissional na política atual da Capes. Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

SILVA, N. L. Institucionalização do Ensino Superior de História e a profissionalização Docente no Interior do Brasil – Araguaína, TO (1985-2002). Rio de Janeiro: UFRJ/Eficaz, 2011.

THOMPSON, PAUL. A voz do passado: História Oral. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIFAP. Proposta Geral do ProfHistória. Disponível em: <www2.unifap.br/profhistoria/files/2016/04/Proposta-Geral-do-PROFHISTORIA.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

VAZ, B. B. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, dezembro 2017.



NARRATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UM APLICATIVO

NARRATIVAS DE ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA APLICACIÓN

HISTORY TEACHING NARRATIVES IN THE CONSTRUCTION OF AN APPLICATION

SOUSA, GRACIENE REIS DE

Mestre em Educação - UFT

E-mail: graciene.sousa@ifto.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa parte da problemática de como um software para dispositivos móveis¹ pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, e quais as implicações envolvidas neste processo. O trabalho tem como objetivo narrar as concepções de professores-pesquisadores sobre o desenvolvimento de Softwares (App's) como ferramenta didática para o ensino e aprendizagem de adolescentes. O trabalho de campo se desenvolveu através de entrevistas semiestruturadas coletadas com docentes que desenvolvem softwares, com intuito de obter conhecimentos teóricos e práticos na construção de um software educativo para dispositivo móvel (smartphones). Para a consecução do objetivo foi utilizada a metodologia de História Oral Temática, a qual possibilitou conhecer os docentes como sujeitos da história por trás do desenvolvimento dos softwares, em especial os considerados educacionais. A partir dos relatos e do levantamento bibliográfico percebe-se que os docentes precisam estar alinhados a nova "geração touch", assim tais ferramentas tecnológicas se aliarão a didática tornando-se um alicerce na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: : Tecnologia na educação. Tecnologia móveis. Narrativas docentes. História Oral.

RESUMEN

Esta investigación parte del problema de cómo el software para dispositivos móviles puede ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la disciplina de Historia, y cuáles son las implicaciones que implica este proceso. El trabajo tiene como objetivo narrar las concepciones de docentes-investigadores sobre el desarrollo de Software (Apps) como herramienta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de adolescentes. El trabajo de campo se desarrolló a través de entrevistas semiestruturadas recolectadas a docentes que desarrollan software, con el objetivo de obtener conocimientos teóricos y prácticos en la construcción de software educativo para dispositivos móviles (smartphones). Para lograr el objetivo se utilizó la metodología de Historia Oral Temática, que permitió comprender a los docentes como sujetos de la historia detrás del desarrollo de software, especialmente aquellos considerados educativos. De los informes y la encuesta bibliográfica se desprende claramente que los docentes deben estar alineados con la nueva "generación táctil", por lo que dichas herramientas tecnológicas se combinarían con la enseñanza, convirtiéndose en una base para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje

PALABRAS CLAVES: Tecnología en la educación. Tecnología móvil. Narrativas didácticas. Historia oral

ABSTRACT

This research starts from the problem of how software for mobile devices can assist in the teaching and learning process in the History discipline, and what are the implications involved in this process. The work aims to narrate the conceptions of teacher-researchers about the development of Software (Apps) as a teaching tool for teaching and learning teenagers. The fieldwork was developed through semi-structured interviews collected with teachers who develop software, with the aim of obtaining theoretical and practical knowledge in the construction of educational software for mobile devices (smartphones). To achieve the objective, the Thematic Oral History methodology was used, which made it possible to understand teachers as subjects of the history behind the development of software, especially those considered educational. From the reports and the bibliographical survey, it is clear that teachers need to be aligned with the new "touch generation", so such technological tools would combine with teaching, becoming a foundation in mediating the teaching and learning process.

KEYWORDS: Technology in education. Mobile technology. Teaching narratives. Oral History.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever o processo de institucionalização do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) em Araguaína-TO, através da rememoração de professores que atuaram no programa entre os Na sociedade atual, convivemos com dispositivos móveis de comunicação que oferecem um campo vasto de inúmeros aplicativos, ferramentas de pesquisas, interatividade e navegação. Na rede, diversos públicos começam a se inserir em grupos com características em comum, buscando os mesmos objetivos de facilitação dos contatos no cotidiano.

É nítido que a juventude se mostra ávida por novidades tecnológicas, tornando-se público consumidor de informação e/ou entretenimento, que constituem algumas das vantagens oferecidas pelas tecnologias.

A aprendizagem móvelⁱⁱ viabiliza o espaço de convergência da Internet com as telecomunicações, criando ampla rede de comunicação e de oportunidades de aprendizagem. Essa perspectiva reposiciona a sala de aula e todos os espaços fora dela como lugares possíveis para ensinar e aprender (Melo e Carvalho, 2014, p 01). De acordo com Naismith (2004, p.36), sejam elas bem-vindas ou não, a verdade é que as tecnologias móveis hão-de entrar nas salas de aula nos bolsos das crianças e jovens. O grande desafio que se coloca para as escolas e para os educadores é conseguir incluir estas tecnologias de forma produtiva nas suas práticas educativas.

Para Dodge (1995, apud ROCHA, 2007, p.59) “o objetivo dos professores não é a transmissão, é a transformação, e o papel deles é reunir fontes de conhecimento para os alunos e ajudá-los a usá-las”. Diante disso o papel do professor da era digital é tornar-se um incentivador e condutor para o conhecimento, onde ele possa operar recursos sociais e explorar o espaço virtual com eficiência através das ferramentas necessárias.

De acordo com Santos (2002. p.114):

As tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes. Criar, transmitir, armazenar e significar estão acontecendo como em nenhum outro momento da história. Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado bem como todo cotidiano nas suas multifacetadas relações. Vivemos efetivamente uma mudança cultura multifacetadas relações. Vivemos efetivamente uma mudança cultura

As transformações desses meios tecnológicos, desde o aperfeiçoamento dos aparelhos celulares até o reflexo que eles causam nas relações humanas, despertaram o interesse por esse contexto. Diante desse contexto desafiador gerou-se a necessidade realizar estudos sobre essa temática. Assim, o estudo partiu dos seguintes questionamentos: o que é necessário de antemão para desenvolver um software; quais as diferenças entre um software tradicional e o educativo: Como esses softwares, ditos aplicativos para dispositivos móveis especialmente os smartphones, podem trazer benefício na prática de ensino na sala de aula e no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a investigação restringiu-se ao público que desenvolve e utiliza esses aplicativos no seu dia a dia, considerando uma amostra que inclui três Professores Universitários que trabalham com o desenvolvimento de softwares.

Considerando as premissas expostas acima e averiguando o uso de novas tecnologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, este artigo possui como objetivo narrar as concepções de professores-pesquisadores sobre o desenvolvimento de Softwares (App's) e os dispositivos móveis são utilizados como ferramenta didática para o ensino e aprendizagem de adolescentes.

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

É percebido que vivemos numa nova era de comunicação, os avanços tecnológicos estão por todas as partes e em todos os ramos do conhecimento e, inclusive inserido no meio educacional.



Sousa (2016) diz que ‘a escola é uma instituição social cuja função principal é de promover e garantir a aprendizagem do aluno além de contribuir para a sua formação de cidadão’. Para Diniz (2001, p. 01), esta sociedade, “é uma sociedade espantosamente dinâmica, instável e evolutiva, onde o elemento fundamental e decisivo é a mudança de paradigmas.” Em cada momento histórico, ela constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Atualmente é comum ela receber críticas por não acompanhar as mudanças da sociedade atual, sendo constantemente questionada quanto aos procedimentos metodológicos, à estrutura curricularⁱⁱⁱ, ao papel do professor e ao papel do aluno para o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Para acompanhar as novas exigências as instituições vêm sendo de certa forma incorporando novos parâmetros e conceitos de ensino-aprendizagem, buscando nas tecnologias um modo de enriquecer e diversificar a educação.

Com isso, BEHRENS (2000, p. 77) diz que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Como se pode observar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)^{iv} não implica em apenas mudanças tecnológicas, mas como também em mudanças sociais e culturais, pois se faz necessário criar ambientes favoráveis a aprendizagem nos quais os discentes possam aprimorar de forma interativa e mútua os seus conhecimentos.

França e Simon (2010) afirmam que a utilização de novas tecnologias no ensino tem crescido tanto em quantidade como qualidade, embora ainda exista resistências entre os professores em dispor de linguagens diferenciadas da convencional tal como o livro didático.

Diante disso, NUNES e RIVAS (2009) mencionam que é essencial que o estudante tenha acesso aos mais variados tipos de tecnologias, desde as mais simples até as mais sofisticadas para que possa apurar sua percepção. Deste modo, o papel do professor é apresentar as possibilidades de uso, interpretação e representação propiciadas por essas tecnologias e não tentar moldar a construção que o aluno utiliza.

Para responder as demandas da sociedade atual, o professor deve estar preparado para desenvolver a pesquisa e utilizar diversas metodologias para despertar o interesse, estimular a criatividade, a observação e a problematização do conteúdo a partir do auxílio de ferramentas pedagógicas.

Nesse sentido, Fedoce e Squirra (2011) apontam que o processo de ensino-aprendizagem passa por grandes transformações e todas as formas, e as escolas devem estar atentas à inovação, uma vez que novos paradigmas estão definindo e delineando os modelos pedagógico-estruturais, transformações estas atribuídas em grande parte pela disseminação das TIC's. Entretanto, pesquisas apontam que o uso e a resistência de TIC's (como o celular) para o ensino dividem o mesmo espaço. Segundo Tapscott (1999) o uso da tecnologia de uma forma geral está entre a apreensão e o entusiasmo.

Dessa forma, os computadores e a internet podem vir a favorecer uma aprendizagem significativa, porém, é sabido que frente a essas inovações existem a apreensão e o entusiasmo, tanto na sua utilização ou na incorporação dessas tecnologias pelos professores em sala.

Para KLEIMAN (2000, p. 3)

[...] as simulações permitem o contacto com um mundo real, mas longínquo no tempo ou espaço, enquanto a internet favorece a rápida comunicação, mas também divulga informação a um ritmo quase alucinante. Assim, a tecnologia permite ao professor lecionar sem fronteiras, sem as barreiras da sala de aula, da realidade da localidade em que habita [...]. Além disso, “um dos principais motivos para a utilização das tecnologias na sala de aula é (...) motivar os alunos”.

O professor ainda está inserido em um modelo de ensino em que é o detentor do conhecimento e os alunos receptores passivos dessa transmissão de conteúdo, e aos poucos, dá lugar ao modelo de aprendizagem no qual o aluno tem papel



mais presente em sua formação, com uma postura proativa que o permite acessar informações de seu interesse, sendo assim uma atividade colaborativa na transmissão delas.

De acordo com SCHIMIDT (2004, p.57), é criar possibilidades para que os alunos aprendam a andar com seus próprios pés, despertar o senso crítico para “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” e sim através de pesquisas, de redescobertas. Verifica-se que a sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas antes disso, é um ambiente de vivências e experiências, entre professores e alunos construindo assim uma relação com sentidos e significações.

A TECNOLOGIA MÓVEL COMO RECURSO PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO

Diante das profundas mudanças que estão se processando na sociedade, a escola vivencia constantes desafios relacionados às necessidades sociais da atualidade. A incorporação dos computadores e da internet ao redor do mundo, trouxe muitos impactos, tanto na vida social como na vida escolar.

LOPES, (2016, p. 36) cita que:

A forma de se comunicar e de interagir ganharam dimensões jamais vistas em outros períodos históricos. O século XXI vem sendo marcado pela massificação do uso de redes sociais e inúmeros aplicativos que aumentam exponencialmente o fluxo de produção e circulação de informações, afetando a forma como as pessoas aprendem, assimilam e constroem conhecimentos.

Perante essa mudança de paradigmas, pode-se aprender em qualquer lugar, pela disponibilização que a tecnologia se propõe, caracterizando assim uma nova “era digital”, imbuída pela cibercultura^v, mobilidade e ubiquidade^{vi}.

Naismith et al (2004, p. 5) contribui com essa perspectiva afirmando que as:

Tecnologias móveis estão sendo incorporadas de forma ubíqua e em rede, permitindo interações sociais relevantes, sensíveis ao contexto e possibilitando conectividade com a Internet. Tais tecnologias podem ter um grande impacto na aprendizagem.

E um dos recursos que vem em crescente aumento de pesquisas e discussões e utilizações em diversas áreas são os dispositivos móveis, ‘esta utilização tem se expandido cada vez mais, pois há uma natural evolução social em que as gerações anteriores tem se apropriado cada dia a mais destas tecnologias’(Saboia; Vargas; Viva, 2013) , e as novas gerações, consideradas agora “nativos digitais”^{vii}, já incorporam tais dispositivos como uma extensão de seu próprio corpo.

Sobre os “nativos e imigrantes digitais”, FONSECA (2012, p. 363) esclarece que:

[...] assim são denominadas aquelas pessoas que nasceram e cresceram na cultura informatizada pós-1980, que acompanharam o desenvolvimento tecnológico, as mudanças e que foram e estão sendo alfabetizados imersos em uma nova (para os velhos) linguagem, a digital. Enfim, formam aquele grupo de pessoas que sempre viveu no mundo informatizado. Os imigrantes digitais são as pessoas para quem a informática é uma novidade; fazem parte de gerações anteriores, que não nasceram na era digital, mas estão aprendendo a lidar com a tecnologia.

Nos dias de hoje a maioria das crianças e adolescentes crescem rodeadas de aparatos tecnológicos que trazem informações ilimitadas. A tecnologia móvel tornou-se parte integrante da vida moderna, devido as suas diversas funcionalidades e serviços que proporcionam conteúdos em qualquer lugar e a qualquer hora. ‘Há anos que o número de telemóveis superou o número de computadores pessoais, convertendo-se no sistema de comunicação interpessoal por excelência’ (ARETIO, 2004).



Com isso e através da convergência tecnológica, que permitiu agregar sistemas de informática, comunicação e computação, o telefone celular se transformou em um uma central multimídia computadorizada (ANTONIO, 2010). Assim, o aparelho vem sendo reconhecido também como objeto de aprendizagem (TAROUCO et al., 2004) devido a vários recursos disponíveis a partir de uma única tecnologia.

Sendo assim, o motivo para a utilização dos dispositivos móveis está na percepção de que as tecnologias digitais trazem conforto, vantagens competitivas e podem ser obtidas mais facilmente devido à redução dos custos. De acordo com Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011) o uso e a interferência dos meios de comunicação no dia a dia de alunos e professores não é uma questão nova. Contudo, é evidente a existência de uma nova dinâmica nessa relação no universo das tecnologias digitais.

Para Costella (2002) a distância sempre representou um desafio para as comunicações humanas. Desde os tempos mais remotos, o homem vem idealizando soluções para comunicar-se a distância. Para o autor, o fenômeno da Globalização – estreitamento das relações entre países – levou a expansão de formas de comunicação à distância. Dessa maneira, a difusão de tecnologias como o telefone, redes telemáticas e o celular foram fundamentais e fomentadas para atender essa demanda.

Tendo em vista a variedade de recursos e a convergência, telefones celulares e *smartphones* oferecem um conjunto de possibilidades para a aprendizagem. Permite trocar informações, compartilhar ideias, experiências, resolver dúvidas, acessar uma vasta gama de recursos e materiais didáticos, incluindo texto, imagens, áudio, vídeo, notícias, conteúdos de *blogs* e jogos, tudo isso no exato momento em que faz necessário, devido à portabilidade (FERREIRA et al., 2012).

A associação dos recursos dos aparelhos celulares e das redes de telefonia móvel com os da internet potencializou as possibilidades de acesso e compartilhamento de conteúdo (MERIJE, 2012), fator que confere uma nova dinâmica aos processos de comunicação como também de aprendizagem.

As novas possibilidades de conhecer um novo mundo está há um clique. Percebe-se ainda que essa ferramenta educacional ainda é pouco utilizada no meio educacional como metodologia, porém de acordo com alguns autores, ela pode trazer ganhos expressivos para os aprendentes.

Mousquer e Rolim (. (p. 02, 2011) afirmam que,

[...] dispositivos móveis, podem ser um importante apoio pedagógico na escola, tornando as aulas mais atraentes. O uso da tecnologia computacional na sala de aula pode gerar aspectos positivos, principalmente por se entender que estimula o desenvolvimento da autonomia, curiosidade, criatividade e socialização promovendo a construção de conhecimento da criança.

Em face do desenvolvimento das tecnologias móveis encontramos uma vertente da tecnologia sem fios (wi-fi), tais telemóveis se convertem em minicomputadores que permite às pessoas acesso facilitado à informação a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja, tais como trabalhar, a se organizar e conseqüentemente aprender. Várias experiências com tecnologias móveis (Zurita, 2005, 2004; Waycott, 2004, *Druinet al.*, 2002, Moura & Carvalho, 2007, 2008) mostram que os telemóveis são promissores ferramentas didáticas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi a História Oral, mais especificamente com a tipologia de História Oral Temática. Essa metodologia é empregada, principalmente, na área de ciências humanas e aborda uma temática específica. Meihy (2002) propõe que a história oral temática, é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, ela parte de uma temática específica e preestabelecida, e solicita uma opinião do entrevistado sobre o fenômeno em observação.

Segundo Alberti (2004a, p.23), a história oral é a proposta de pensar que o vivido é lembrado de forma diferente por cada indivíduo, que, ao contar algum acontecimento atribui diferentes configurações de importância ou de percepção. A produção deliberada do documento da história oral permite recuperar aquilo que não é encontrado em documentos de outra natureza. Com isso, a história oral deve ser empregada em investigações sobre temas contemporâneos,



eventos ocorridos em um passado não muito remoto que a memória dos seres humanos alcance, para que se possam entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, ou como testemunhas (Alberti, 1990).

A pesquisa desenvolveu-se com uma abordagem qualitativa do problema (GIL, 1999), tendo como respaldo uma pesquisa de caráter exploratório. Do ponto de vista técnico, a pesquisa será de revisão bibliográfica e de campo.

Conforme Meihy (1996), os procedimentos metodológicos devem ser devidamente planejados, e as principais etapas são: realização de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas, transcritas e analisadas. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu revisão bibliográfica e a pesquisa de campo (entrevistas semiestruturadas). A pesquisa será realizada em três fases: sendo a primeira revisão bibliográfica; a segunda, a realização da pesquisa de campo com as entrevistas e as suas transcrições; e a terceira, análise dos dados coletados.

Inicialmente foi realizada a revisão da literatura a fim de compreender o uso do aplicativo como ferramenta didática para o ensino aprendizagem. Deste modo, busca-se autores que explorem conceitos que fundamentem a temática. Para a realização da coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Professores-Profissionais da área de tecnologia. Eles foram contatados com antecedência sobre o projeto a ser desenvolvido para a Dissertação e convidados a participar da pesquisa, tomando-se os cuidados éticos ao realizar a coleta dos dados. As entrevistas foram gravadas no Laboratório de Ciências da Computação no *Campus* Palmas na Universidade Federal do Tocantins – UFT, considerando as possibilidades deles. Em seguida as entrevistas foram transcritas, e posteriormente realizou-se a análise qualitativa dos dados coletados entre os meses de novembro-dezembro de 2017 e janeiro de 2018.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O grupo de Professores convidados a participar da pesquisa é formado por Profissionais da área de Tecnologia da Informação com experiência, tanto na docência do Ensino Básico como no Ensino Superior, possuindo diferentes tempos de carreiras, variando entre 2 a 10 anos na carreira docente com idades no momento das entrevistas que variavam entre 28 anos a 33 anos de idade. Para delinear o perfil dos entrevistados em relação ao desenvolvimento e uso dos aplicativos no ensino Básico, discutiu-se ideias e concepções sobre o desenvolvimento de Softwares educativos.

Diante de tal levantamento temos os seguintes resultados:

Participante 01- Rodrigues (2017) é professor do Instituto Federal do Tocantins - IFTO – Campus Dianópolis. Com graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Pós-Graduação em Gerenciamento de Projetos pela FIJ- RJ. Mestrado em Modelagem Computacional de Sistemas pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Doutorando em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Goiás - UFG.

Participante 02 - Gomes (2017) é professor do Instituto Federal do Tocantins – IFTO – Campus Porto Nacional. Graduado em Ciência da Computação e Licenciatura em Computação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, é Especialista em Educação a Distância e Novas Tecnologias, Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Participante 03 - Chagas (2017) é professor na Faculdade Pitágoras, na cidade de Imperatriz – MA. Bacharel em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O crescente aumento no número do acesso aos dispositivos móveis em todo o mundo tem provocado mudanças no modo de produzir e compartilhar conhecimento e informações. Múltiplas possibilidades no âmbito da aprendizagem são apresentadas, por tais meios. O acesso rápido e fácil da mobilidade de tais dispositivos, fazem com que os conteúdos sejam acessados pelos alunos, firmando um conhecimento a qualquer hora e em qualquer lugar, e traz um desafio na escolarização dos alunos. Considerando esses aspectos, a pesquisa narra a experiência de professores desenvolvedores de softwares para dispositivos móveis na educação.



A primeira questão a ser levantada para os professores foi saber o que é necessário para se desenvolver um software. O professor Chagas (2017) relata como ocorre a experiência de desenvolvimento de um software,

“Então para desenvolver software existem várias maneiras. [...] primeiro você tem que escolher a sua ideia.[...] fazer um mini projeto ali fazer uma descrição do seu projeto o que ele deve fazer quais objetivos etc e tudo mais, tudo isso aí dependendo do modelo de desenvolvimento do ciclo de vida que você escolher pode ser por exemplo um documento chamado engenharia de requisitos Onde você coloca tudo que você vai precisar no software, coloca objetivo coloca motivação descreve o software no geral para que o escopo fique bem definido. Depois disso você vai para própria prototipação que pegar e colocar para fazer o desenho as telas de como seria o software em funcionamento para você ter uma ideia, e como seria a navegabilidade etc, e depois que você faz a prototipação que é tudo aprovado projeto aprovado aí chega a hora de pegar o software dividir as funcionalidades dele e começar o desenvolvimento na prática, que é você pegar e dividir as funcionalidades, começar o desenvolvimento dele, desenvolver a colocar a mão na massa que é como se fosse depois do projeto lá na arquitetura você pegar e jogar para o pedreiro começar a fazer a obra que é a parte de mão no código mesmo e depois disso tem os testes, você vai verificar quais são os erros que tem no software para você poder logo corrigir e diminuir o número de *bugs*^{viii}, depois disso é implementação ou a implantação que é você implantar no local e você quer que esse software rode”.

Chagas (2017) descreve os passos necessários para o desenvolvimento de um software de forma didática para pesquisadores não especialistas na área de computação. A importância das colocações do professor acima ganha destaque ao constatar na revisão de literatura, o escasso número de pesquisas sobre o desenvolvimento de softwares com linguagem não técnica e mais informativa. Sendo assim, A produção da literatura acadêmica sobre dispositivos móveis e softwares na educação, ainda é um tempo novo, com poucas produções científicas sobre como ocorre esse desenvolvimento, porém há a necessidade de novas pesquisas sobre a área. Com isso, Naismith et al. (2004, p. 9) constatam igualmente um déficit teórico recorrente no que se refere à utilização das tecnologias móveis em contextos educacionais.

Porém mesmo com a falta de pesquisas na área de desenvolvimento, é perceptível a pesquisa na área da educação aliada ao avanço das novas tecnologias, trazendo novos recursos aos professores. E estes recursos podem vir a ser os softwares educacionais disponibilizado para os dispositivos móveis, que enriquecem tanto suas aulas como a motivação para com o estudante.

Diante dessa efervescência por busca de novos recursos e metodologias Gomes (2017) relata o que é necessário e substancial para desenvolver um software/aplicativo educativo,

Assim como para qualquer software ou sistema a gente precisa ter bem definido os requisitos de sistema, ou seja, o que nosso cliente precisa no caso para um software educativo. E algo que é muito interessante de se conhecer é o lado pedagógico da coisa digamos assim, da coisa que eu digo o nosso software, importantíssimo a gente conhecer esse lado pedagógico. Não adianta você conhecer só de software e desenvolvimento se você não conhece um pouquinho do lado pedagógico de como esse sistema vai ser recebido pelo cliente, pelas crianças, pelas pessoas que vão usar ele em um ambiente educacional.

Aliar a tecnologia ao pedagógico se faz necessário ao desenvolver um software educacional e utilizá-lo em sala de aula. Gomes (2017) vai ao encontro do que Mousquer e Rolim (p. 02, 2011) pois ambos apontam que os dispositivos móveis são fundamentais como apoio pedagógico dentro da sala de aula, tornando-as assim mais atraentes. O uso de tais dispositivos em sala de aula pode trazer impactos positivos, em especial no estímulo do desenvolvimento da curiosidade, criatividade, promovendo assim um conhecimento mais significativo no desenrolar de determinado assunto ou conteúdo.

Cada vez mais é crescente grupos que se unem para desenvolver colaborativamente software de interesse geral, mas em sua maioria voltados a utilização clássica para fins profissionais, porém há um grande aumento no desenvolvimento softwares voltados para jogos e uma parcela em crescente crescimento que são os softwares educacionais ou educativos. De acordo com isso, Rodrigues (2017) explica as diferenças existentes entre um software educativo e um software tradicional,



[...] a maior diferença é que um software tradicional ele é construído projetado para resolver um problema específico, resolver o problema. Os softwares educativos eles têm um propósito de repassar um conhecimento também. além disso atender um público-alvo, ou seja, é um software para ensinar o letramento das crianças no aplicativo, então ter cuidado com público-alvo, tem que se preocupar como esse público se comporta, como é que usa o aparelho, em quais aparelhos vão rodar, qual é o tamanho da tela, é diferente de um software por exemplo de computador que ele é construído a rodar em qualquer computador. Diferente de um software educativo que ele dependendo do propósito que ele é construído, ele tem que ter requisitos muito bem específicos da sua construção.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto (2013), o software é o conjunto dos programas e dos meios não materiais que possibilitam o funcionamento do computador, na execução das diversas tarefas, assim um software tradicional diz respeito a qualquer programa produzido relativo as aplicações informáticas, tais como, os processadores de texto, as folhas de cálculo e os editores de imagens entre outros.

Os autores Pierre Lévy (1999), Edméa Santos (2002), José Moran (2011) e José Valente (2014) concordam que um software educativo tem que ser compatível para o fim que se deseja alcançar. É preciso o professor estar atento ao objetivo final do conteúdo trabalhado pelo aplicativo. O mais importante que saber o tipo de software adequado para as aulas, é saber como o professor faz o uso desse recurso, e como ele esteja integrado a prática pedagógica.

Os dispositivos móveis e seus aplicativos estão cada vez mais interessantes, acessíveis e intuitivos. Em especial na educação, os aplicativos tiram proveito da interatividade por poder compartilhar informações e experiências. Em relação a utilização de aplicativos em sala de aula Gomes (2017) aponta que,

Hoje os alunos têm muito poder com o dispositivo móvel na palma da mão seja no celular, um tablet, um notebook. [...] e 'nessa' de ter muito poder nas mãos, muitas informações na mão e fácil acesso, a molecada mais jovem acaba indo para outro rumo, vai para as redes sociais, vai conversar, vai jogar e se aplicação ela não for realmente interessante o aluno não vai utilizar ele em sala de aula. Eu acredito que os nossos laboratórios de informática eles estão fadados a morrer [...]. Pode chamar os alunos para qualquer lugar, cada um tem um celular com muito poder computacional na mão [...], eu utilizo aplicativos para dispositivos móveis em sala de aula, eu faço o máximo possível para aproveitar isso que eles têm nas mãos [...] é algo bem interessante, eles gostam demais pedem para repetir e assim tenho tido muito sucesso nesse sentido. A gente deve [...], aproveitar isso que os alunos têm nas mãos para que nossas aulas, não assim que as nossas aulas não sejam um sucesso, mas que eles possam aprender de forma mais significativa.

Gomes (2017) destaca que o uso das tecnologias móveis estão cada vez mais associados à interação social e à determinada localização espacial. A crescente evolução dos meios tecnológicos indica a passagem do meio analógico para o digital, os objetos antes usados em pontos fixos adquirem a utilização contínua seguida agora de uma mobilidade.

O telefone celular criado apenas para o envio de torpedos e ligações telefônicas, hoje oferece à sociedade uma variedade de aplicativos que possibilitam a interatividade e a solução de problemas, que antes dependiam do deslocamento das pessoas. Dessa forma, em contextos permeados pela convergência digital fruto das tecnologias da informação e comunicação, a sociedade se modifica em meio à linguagem multimídia.

Acredito que sempre que possível e se for válido ele gerar conhecimento e evoluir o processo de aprendizagem é totalmente válido e tem que ser usado porque nós estamos entrando na próxima geração a *geração touch*^{ix}, crianças já sabem mexer em tablets e smartphones quando chegar na sala de aula e ver tradicionalismo não vai dar certo ou a gente acompanha esse processo ou quem vai ficar para trás são os professores. (RODRIGUES, 2017)

O uso de um aplicativo na inclusão da tecnologia em sala de aula citada por Rodrigues (2017) reforça a necessidade de inovação das práticas de ensino. No entanto, Gomes (2017) destaca que o que faz a diferença na inclusão dessa tecnologia é como o professor irá utilizar essa metodologia em sala de aula:



A grande sacada é a metodologia, há aplicações e aplicações, você pode usar WhatsApp^x por exemplo não só pro fim que ele foi criado que foi o Messenger^{xi}, Messenger instantâneo^{xii} para pessoas interligar pessoas. Mas você pode usar ele em sala de aula e a grande sacada é a metodologia. [...] defendo e muito a utilização de todo esse poder que a molecada tem nas mãos em prol do aprendizado deles, tem muita coisa ali que nem eles mesmos sabem que pode ser feito e que a gente pode explorar, e é importante sim a utilização [...] depende da forma que se usa o quando se usa. Tudo tem hora tem lugar. . Depende muito da metodologia.

Dessa forma, as tecnologias de informação e comunicação operam tanto como agente propulsor, como um recurso dinâmico da educação, na medida em que seja bem utilizada pelos educadores e educandos para que possam proporcionar a intensificação e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ou fora dela.

Ainda em concordância à inclusão, Chagas (2017) diz que “a tecnologia já faz parte da nossa realidade, inclusão digital está acontecendo”. O uso constante dos dispositivos móveis por parte dos jovens, facilita a inserção deles na inclusão de tais tecnologias em sala, com isso o entrevistado reforça que:

O futuro chegou! (...) já acontece todo mundo tem um celular quando não tem, tem um notebook, quando não tem, tem um computador em casa. Todo mundo tem esse acesso, é muito difícil alguém não ter, [...] então assim, além de ter o acesso o povo tá conectado o tempo todo, o brasileiro é um dos povos que passam mais tempo conectados em redes sociais, que gasta mais tempo com redes sociais. Então, trazer para o colégio e utilizar essas ferramentas, usar os celulares e os aplicativos para fazer algo bom é uma ótima, por que eles estão completamente ambientados, então acredito que vai ser muito mais fácil passar para eles o conhecimento tendo em vista que eles já estão ambientados com essas ferramentas eles já estão dentro daquele universo não vão achar chato [...].(CHAGAS, 2017)

Naismith(2004) afirma que, as tecnologias móveis estão nos bolsos das crianças e jovens, e entrarão nas salas de aula, sejam elas bem-vindas ou não É percebido que a inserção da tecnologia na escola é algo inovador, rico e de efeito imediato na busca pela atenção e motivação dos alunos, porém percebe-se também que podem existir eventuais dificuldades em relação a aplicação do uso dessa tecnologia em sala. Assim elas se tornam um grande desafio, tanto para as escolas como para os educadores no quesito de incluir tais tecnologias de forma produtivas nas suas práticas educativas (NAISMITH,2004).

De acordo com Rodrigues (2017),

Existem muitos fatores, que são físicos e estruturais. Eu acho que esses são os principais. [...] aí tem aplicativo que são muito bons muito úteis, mas precisa da internet eles não funcionam off-line por exemplo né ele só funciona online. E por quê, porque os grandes centros existem uma estrutura de internet boa, os médios centros também, agora o interiorzão de um Estado que praticamente é esquecido tipo o nosso não funciona, se depender de internet, não consegue usar. Então acho que fatores críticos são a estrutura.

Enquanto Rodrigues ressalta que as adversidades e dificuldades do uso de dispositivos móveis e softwares em sala de aula condiz aos aspectos estruturais, Reinaldo (2016) diz que as maiores dificuldades que se encontra no uso dos dispositivos móveis em sala é dispersão por parte dos alunos pelo acesso a redes sociais, embora as redes sociais apresentem inúmeros atrativos, os educadores desta categoria acreditam que os alunos do ensino médio têm dificuldades em classificar as notícias impressionantes das notícias de conteúdo.

Observando as narrativas dos professores-participantes da pesquisa fica claro que o futuro chegou, e está ‘batendo na porta’ da educação e do meio escolar. As estratégias de ensino e metodologias tradicionais ou arcaicas necessitam ser repensadas para conseguir atingir a essa nova geração – a *geração touch*.

No desenvolvimento de um software educativo sempre haverá percalços pelo meio do caminho, sendo que para haver uma produção é necessária uma colaboração de diversas áreas, como por exemplo a área pedagógica alicerçada com a área tecnológica. Algumas barreiras devem ser superadas para o desenvolvimento de um software educacional, tais como, a implementação, implantação, fatores físicos e estruturais do software educativo. Perpassando isso, o que se percebe ao utilizar um aplicativo em sala de aula são grandes benefícios. Segundo Gomes (2017):



Acredito que os benefícios e a produtividade fazem com que o aluno aprende de uma maneira melhor de uma maneira divertida e acredito que que existe potenciais aí que até nós mesmos desconhecemos por que eu não consigo falar todos os benefícios porque é uma área pouco explorada. Então tem que ter muitos a aprender ainda com uso de aplicativos em sala de aula.

Como pode se observar as colocações dos professores apontam contribuições importantes dos softwares educacionais como recurso didático para o processo ensino aprendizagem, e fizeram observações necessárias para a aplicação efetiva deles. Com relação as contribuições, de modo geral os professores apontam que o uso de tais recursos perpassa por pontos negativos e positivos quando de seu uso. Os pontos negativos se referem a necessidade de uma infraestrutura na escola que suporte a utilização dos softwares educativos (wifi/rede de suporte,). Um outro ponto é a necessidade de uma formação para que os professores consigam articular seu planejamento com as novas tecnologias e trabalhar com elas em sala de aula. Porém os benefícios aplicados pelos professores entrevistados com os softwares em sala de aula trazem benefícios tanto para os professores como para os alunos, pois através do uso desses recursos trazem '[...] benefícios e produtividade, e o aluno aprende de uma maneira melhor, de uma maneira divertida [...]' (Gomes, 2017)

CONCLUSÃO

Existe uma demanda da *geração touch* por uma readequação do ensino, mais próxima de sua realidade. Ainda, apresenta-se uma necessidade social de ampliação do uso da tecnologia, permitindo um acesso maior da população ao conhecimento, utilizando não somente a educação virtual, pensada para locais estáticos, mas elevando-a para processos pensados fora dos padrões e em busca de uma maior e flexibilidade de espaço-tempo, permitindo a realização de tarefas em ambientes diversificados e móveis.

Diante dessa necessidade de mudança na educação e essa incorporação mais imediata com as tecnologias móveis, o trabalho propôs narraras concepções de professores desenvolvedores de softwares. Eles relatam que é de grande valia a inserção de tecnologias, em especial os móveis dentro do contexto escolar.

Segundo as considerações da literatura e os relatos dos professores é necessário organização, seriedade e conhecimento na sua inserção para que possa a vir ocorrer uma aprendizagem significativa com a utilização de novas tecnologias. As vantagens de se utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica é estimular os alunos, dinamizar o conteúdo, e fomentar tanto autonomia como a criatividade. As desvantagens talvez apareçam, quando não houver organização e capacitação dos profissionais envolvidos, assim formando alunos desestimulados, sem senso crítico.

Dessa forma, precisa-se quebrar a barreira para o uso da tecnologia móvel como recurso, e deixar claro que existem muitas possibilidades trazidas por ela que poderão auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Assim, os resultados do estudo trouxeram contribuições e observações que enriqueceram o estudo sobre, o uso de dispositivos móveis na educação aliados ao uso de um software pode vir a ser um excelente recurso, mas não deve ser visto como a solução para todos os problemas educacionais, porém o uso dos mesmos, juntamente com o dispositivo móvel - podem agregar um maior dinamismo e interatividade ao conteúdo curricular, tornando a aula mais rica quanto à articulação de conhecimentos e motivando o aluno na sua aprendizagem

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José. C. *Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)*. Professor Digital, SBO, jan. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 mai.2018

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.



- BEHERENS, Marilda Aparecida, "*Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*", em MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas: Papirus, 2000.
- CHAGAS, F. (2017) - Entrevista concedida a Sousa, G. R. Palmas- TO, 25 de nov. de 2017.
- COSTELA, Antonio. F. *Comunicação – Do Grito ao Satélite*. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2002.
- DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa - 2017
- DINIZ, Sirley Nogueira de Faria. *O uso das novas tecnologias em sala de aula* – Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, 2001. Florianópolis – SC
- FEDOCE, Rosângela. S; SQUIRRA, Sebastião. C. *A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação*. LOGOS 35 Mediações sonoras: v.18, n. 2, 2011. Disponível em: < www.logos.uerj.br/PDFS/35/20_logos35_tema_livre_squirra.pdf>. Acesso em: 17 mai.2017.
- FERREIRA, Jorge Brantes; SILVA, Jorge Ferreira da; CAMPOS, Helga; CARVALHO, Maria Luíza A. de; SABINO, Angilberto; SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane. *A disseminação da aprendizagem com mobilidade (M-learning)*. DataGramaZero: Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, ago. 2012. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago12/Art_02.htm>. Acesso em: 9 junho. 2017.
- FRANÇA, CyntiaSimioni& SIMON, Cristiano Biazzo. *Como conciliar ensino de História e novas tecnologias?* Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2010.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008
- GOMES, D. C. F. (2017) - Entrevista concedida a Sousa, G. R. Palmas- TO, 10 de dez. de 2017.
- KLEIMAN, G. (2000). *Myths and Realities About Technology in K-12 Schools 'The Digital Classroom: How Technology is Changing the Way We Teach and Learn'*. Harvard: Harvard Education Letter.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LOPES, Cristiano Gomes. *O Ensino de História na palma da mão o WhatsApp como extensão da sala de aula*. 2016. Dissertação de Mestrado – UFT disponibilizado em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173165/1/O%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20na%20palma%20da%20m%C3%A3o%20o%20WhatsApp%20como%20extens%C3%A3o%20da%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2018.
- MEIHY, J.C.S.B. . *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996a. 342 p.
- MEIHY, *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002. 246p.
- MELO, Rafaela da Silva. CARVALHO, Marie Jane Soares *APLICATIVOS EDUCACIONAIS LIVRES PARA MOBILE LEARNING – UFRGS, XI EVIDOSOL e VIII CILTEC-Online - junho/2014 - <http://evidosol.textolivre.org>. <http://evidosol.textolivre.org/papers/2014/upload/3.pdf> . Acesso em 18 de maio de 2018*
- MENDES, A. TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>. Acesso em: 07 nov. 2017.
- MERIJE, Wagner. *Mobimento: educação e comunicação mobile*. São Paulo: Peirópolis, 2012
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª ed., Campinas: Papirus, 2011.
- MORAN, José Manuel. *Desafios da televisão e do vídeo à escola*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>. Acesso em: 05 de setembro, 2016.
- MOURA, A & CARVALHO, A. (2007b). *Learning anywhere, anytime through a laptop: a pilot study in a secondary school*. In Sánchez, Inmaculada Arnedillo (ed.), IADIS International Conference Mobile Learning mLearning 2007. Lisboa, Portugal, 184-188.



MOUSQUER, Tatiana. ROLIM, Carlos Oberdan. **A UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Artigo – dissertação. Universidade Regional Integrada das Missões e do Alto Uruguai - URI Santo Ângelo, RS – Brasil. 2011.

NAISMITH, L./ LONSDALE, P. / VAVOULA, G. / SHARPELS, M. **Literature Review in mobile Technologies and Learning**, Futurelab Series, Report 11, 2004. Disponível em: <http://www.futurelab.org.uk/resources/mobile-technologies-and-learning-literature-review>. Acesso em: 12 maio.2018

NUNES, C. X.; Rivas, C. L. F. R. **Novas linguagens e práticas interativas no ensino de geografia**. Bahia. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area03/3107_Figueredo_Razoni_Rivas_Carmen_Lucia.pdf, 2009. Acesso em 15/10/2017.

[OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes](#). **Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação**. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.64, pp.283-298. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47048>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011

REINALDO, Francisco. MAGALHÃES, Luis Paulo. REIS, Demétrio R. GAFFURI, Stefane. FREDDO, Ademir. HALLAL Renato **Impasse aos Desafios do uso de Smartphones em Sala de Aula: Investigação por Grupos Focais**. RISTI N.º 19, 09/2016 Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação.

ROCHA, Luciano Roberto. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia webquest na educação pela pesquisa**. 2007. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007

RODRIGUES, D.de C. (2017) -Entrevista concedida a Sousa, G. R. Palmas- TO, 22 de nov. de 2017.

SABOIA, Juliana. VARGAS, Patrícia Leal de. VIVA, Marco Aurélio de Andrade. **O USO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO MEIO VIRTUAL**. REVISTA CESUCA VIRTUAL: CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS v.1, n. 1, jul/2013

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**, Revista Ensino Superior Unicamp, Novas mídias e o Ensino Superior, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf, Acesso em 25 de maio de 2018.

SANTOS, Édma. WEBER, Aline. **Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013

SANTOS, Edméa Oliveira; **Formação de Professores e Cibercultura: novas**; Revista da FAEEBA; v. 11; 113-122; 2002

SOUSA, Graciene Reis de. **O uso da tecnologia como prática inovadora no ensino de história**. Anais VII JICE, Araguatins – IFTO. 2016.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TAROUCO, Liane. M. R. et al. **Objetos de Aprendizagem para M-Learning**. Florianópolis: SUCESU - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação, 2004. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf>. Acesso em: 31 mai.2017

UNESCO (2014). **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2018.

VALENTE, José A. **A Informática Aplicada Na Educação**. Disponível em: [http:// meuartigo.brasilecola.com/educação/a-informatica-aplicada-na-educacao.html](http://meuartigo.brasilecola.com/educação/a-informatica-aplicada-na-educacao.html) apud: SILVA, Geraldo Magela da **“A informática aplicada na Educação”**. Acesso em: 15 de Dezembro de 2017

ZURITA, G., NUSSBAUM, M. (2004). **Computer supported collaborative learning using wirelessly interconnected handheld computers**. Computer & Education, 42, 289-314.

ZURITA, G., NUSSBAUM, M., Salinas, R. (2005). **Dynamic Grouping in Collaborative Learning Supported by Wireless Handheld**. Educational Technology & Society, 8 (3), 149-161. Computer & Education.



NOTAS

- ⁱ Para Santaella (2013) dispositivos móveis são definidos como qualquer equipamento ou periférico que pode ser transportado com informação que fique acessível em qualquer lugar. São eles, palms, lap-tops, i-pads, até mesmo os pendrives e, certamente, os celulares multifuncionais, tais como smart-phones e i-phones
- ⁱⁱ Aprendizagem móvel seria, então, “o uso da tecnologia móvel (por meio de dispositivos móveis), seja sozinha ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), para permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar” (UNESCO, 2013, p. 6).
- ⁱⁱⁱ Não faz parte do escopo desse trabalho discutir especificamente o “currículo ou a estrutura escolar”, no entanto, a incorporação do uso das Tecnologia da Informação e Comunicação no contexto escolar, perpassa por sua inclusão e aplicação no currículo.
- ^{iv} Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.
- ^v Pierre Lévy (1999, p.17) especifica “cibercultura” como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.
- ^{vi} Segundo Édma Santos (2013), a ubiquidade pode ser compreendida como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis dispersos pelo meio ambiente.
- ^{vii} O termo “nativos digitais” foi adotado por Palfrey e Gasser(2011, p. 11) no livro Nascidos na era digital. Refere-se àqueles nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais
- ^{viii} No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2017), a definição de *bug* ou *bugs* é “falha num programa informático que provoca mau funcionamento”.
- ^{ix} Para Oliveira (2017), “*geração touch*” são adolescentes que dimensionam o tempo de uma forma nova, onde sempre estão ligados aos celulares conectados à internet, que evoluíram no uso das tecnologias digitais da interação para a integração.
- ^x É um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet.
- ^{xi} É um programa que permite conversas instantâneas entre usuários conectados à Internet em qualquer parte do mundo e que deixou de existir em 2013. O serviço é de propriedade da empresa Microsoft e foi lançado em 1999.
- ^{xii} É o aplicativo de mensagens instantâneas do Facebook. Ele tem uma série de recursos que vão muito além do bate-papo com os contatos da rede social. É possível trocar arquivos multimídia, realizar ligações de voz, fazer chamadas de vídeo.



O LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO

EL NUEVO LIBRO DE TEXTO DE ESCUELA SECUNDARIA

THE NEW HIGH SCHOOL TEXTBOOK

PEREIRA, JERSE VIDAL

Mestre em Educação - UFT

E-mail: perieiravidal2@gmail.com

MACEDO, MARIA DE LOURDES L.

Mestre em Educação - UFT

E-mail: malutocantins@gmail.com

RESUMO

O artigo buscou discutir sobre os materiais pedagógicos, ou seja, o livro didático utilizado pelos professores do Novo Ensino Médio na prática docente na rede estadual de ensino do Tocantins a partir do primeiro semestre de 2022. A triangulação de métodos subsidia a análise dos dados, coletados por meio do *google.forms* com professores que atuam na área de ciências humanas e social aplicadas. A partir de questionário estruturado com questões objetivas, foi possível verificar discordâncias por parte dos professores sobre aspectos importantes de uma das coleções trabalhadas em escolas do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: : Material Didático; Ciências Humanas; Ensino Médio.

RESUMEN

El artículo buscó discutir los materiales pedagógicos, es decir, el libro de texto utilizado por los profesores de la Nueva Escuela Secundaria en la práctica docente en la red educativa estatal de Tocantins a partir del primer semestre de 2022. La triangulación de métodos sustenta el análisis de datos, recopilados a través de *google.forms* con docentes que se desempeñan en el área de las ciencias humanas y sociales aplicadas. Utilizando un cuestionario estructurado con preguntas objetivas, fue posible constatar inconformidades por parte de los docentes sobre aspectos importantes de una de las colecciones trabajadas en las escuelas del Estado.

PALABRAS CLAVES: Material didático; Ciencias Humanas; Escuela secundaria

ABSTRACT

The article sought to discuss the pedagogical materials, that is, the textbook used by New High School teachers in teaching practice in the state education network of Tocantins from the first semester of 2022. The triangulation of methods supports data analysis, collected through *google.forms* with teachers who work in the area of applied human and social sciences. Using a structured questionnaire with objective questions, it was possible to verify disagreements on the part of teachers about important aspects of one of the collections worked on in schools in the State.

KEYWORDS: Teaching Material; Human Sciences; High school.

INTRODUÇÃO

Somos professores da rede estadual de ensino do estado do Tocantins, há muitos anos na prática docente, e o material pedagógico utilizado nas salas de aulas, sempre foram uma das preocupações de nossa prática. Neste sentido, unidos ao desejo de uma produção em conjunto, propomos esta análise sobre o material de apoio aos estudantes do ensino médio, especificamente, o Livro Didático (LD) da área de humana. A nossa proposta é de discutir sobre o livro didático para o ensino médio, buscando a interpretação dos professores.

No sentido de abordar sobre o LD, Soares e Rocha (2005) salientam que, em 1938 através do Decreto-Lei 1.006 de 23 de abril de 1938, no âmbito da reforma Capanema, o livro didático passa a ser inserido como instrumento pedagógico de apoio para desenvolvimento dos currículos escolares. É possível afirmar ainda que, para além das críticas de especialistas, os manuais didáticos foram sendo aprimorados ao longo do século XX tornando-se assim, o principal recurso utilizado em sala de aula nas escolas brasileiras.

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 passou a garantir como dever do Estado com a educação escolar pública, o atendimento ao educando através dos programas suplementares de material didáticos, viabilizados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Percebe-se, portanto, um esforço na história da educação política brasileira, de aprimoramento deste recurso pedagógico, no qual o principal objetivo era garantir a qualidade do ensino.

Em 2022, no contexto da polêmica reforma que implementa de forma gradativa o Novo Ensino Médio, uma nova proposta de material didático é implantada no Brasil, suscitando debates nas comunidades escolares, mas também entre pesquisadores, sobretudo em função das mudanças percebidas. Um exemplo dessas mudanças, no caso da área de Ciências humanas, objeto deste estudo, é a abordagem dos objetos de conhecimentos, ou seja, os conteúdos, não mais de forma linear ou sequencial, mas a partir de temas geradores, o que demanda uma discussão interdisciplinar pelos professores que compõem a área (HARTMANN E ZIMMERMANN, 2007).

Diferentemente dos livros unitários por disciplina, válidos para todo o ano letivo no modelo anterior, temos os que agora são válidos para as quatro disciplinas da área, a saber, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e válidos para apenas um semestre.

A exemplo desta, muitas outras mudanças foram introduzidas com as novas coleções, tornando a escola um cenário de debate e discussão, sobretudo por ter sido algo que, sem consulta prévia, modificou o cotidiano da sala de aula e tem forçado educandos e educadores a terem uma nova postura diante da produção de conhecimento. Neste sentido, a Escola passa a ser uma “arena” e um campo de disputas, como destacam Magalhães, Magalhães e Moura (2017)

As arenas são constituídas a partir de aspectos externos, oriundos de tipos de políticas de Estado e de Governo distintas; bem como, de aspectos internos da micropolítica escolar, relativos às próprias relações estabelecidas nesse contexto (MAGALHÃES, MAGALHÃES, MOURA, 2017, p. 2).

Neste sentido, partimos da premissa de que, assim como a reforma do Novo Ensino Médio representa em muitos aspectos retrocesso, especialmente por trazer em seu cerne a pedagogia das competências, como destacam Souza e Bairro (2021), minando a possibilidade de modificações estruturais na sociedade através da educação. Os materiais didáticos, sobretudo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podem refletir este retrocesso na medida em que muitas das mudanças inseridas podem prejudicar não só a formação como um todo, mas a entrada do estudante na universidade.

As discussões trazidas por meio dos autores, e dos professores da rede estadual de ensino demonstram a preocupação com a reforma do ensino médio, tão desejada no Brasil, mas que pelo formato do desenvolvimento da proposta, tem sido vista com pesar e não com otimismo, bem como, as discussões sobre o material didático que apoia a área de humanas.

METODOLOGIA



Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.14), a “definição etimológica do termo: a palavra metodologia vem do grego “meta” = ao largo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo”, ou seja, metodologia diz respeito aos caminhos do estudo, visando desenvolver ciência. Para Trujillo Ferrari (1974), ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação. Lakatos e Marconi (2010) acrescentam que, além de ser “uma sistematização de conhecimentos”, ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar.”

Trujillo Ferrari (1974), por sua vez, considera que a ciência, atualmente, tem várias tarefas a cumprir, tais como: a) aumento e melhoria do conhecimento; b) descoberta de novos fatos ou fenômenos; c) aproveitamento espiritual do conhecimento na supressão de falsos milagres, mistérios e superstições; d) aproveitamento material do conhecimento visando à melhoria da condição de vida humana e e) estabelecimento de certo tipo de controle sobre a natureza. A investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2008, p.8), para que seus objetivos sejam atingidos. O método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação, ou seja, é a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa.

Na busca de atender as reflexões dos autores citados anteriormente, delineamos que a pesquisa, sob o ponto de vista de abordagem do problema, será qualitativa, do ponto de vista de sua natureza, aplicada, do ponto de vista de seus objetivos, exploratória e, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, bibliográfica, documental e de campo. Em relação à pesquisa de campo, a coleta de dados será realizada por meio do Google.forms, o método da análise dos dados ocorrerá por triangulação de métodos. O quadro, a seguir, demonstra a cartografia da pesquisa:

Quadro 1 – A cartografia da pesquisa

Classificação da pesquisa	Procedimentos da pesquisa	Autores
Abordagem do Problema	Qualitativa	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013)
Natureza da pesquisa	Aplicada	Gil, (2008); Prodanov, Freitas(2013)
Objetivos da pesquisa	Exploratórios	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013);
Procedimentos técnicos	Triangulação de Métodos: Bibliográfico, Ambiental, Documental e de campo.	Gomes, (2004); Martins,(2006); Marcondes, Brisola (2014); Santos et al, 2020.
	Bibliográfico	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013)
	Documental	Gil, (2008); Prodanov, Freitas(2013)
	Campo: google.forms	Monteiro, Santos(2019)
Participantes da pesquisa	Professores da área de Ciências Humanas, graduados.	Escolas da rede estadual

Fonte: criado pelos autores (2022).

Em relação à abordagem do problema de pesquisa ser qualitativa, consiste em que “a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p.70).

Na pesquisa com abordagem qualitativa, considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Além disso, a pesquisa é descritiva.

Do ponto de vista de sua natureza, a abordagem objetiva gera conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa será exploratória, quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, e tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que será investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do



tema da pesquisa, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Em relação à pesquisa bibliográfica, o nome já a designa, ou seja, é a utilização de materiais já publicados, constituídos, principalmente, de “livros, revistas, publicações em periódicos de artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p.54). Ainda segundo os autores, os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Desse modo, preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Gil (2008) destaca, como principal diferença entre esses tipos de pesquisa, a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim como a maioria das tipologias, a pesquisa documental pode integrar o rol de pesquisas utilizadas em um mesmo estudo ou se caracterizar como o único delineamento utilizado para tal (BEUREN, 2006).

Segundo o referido autor, os documentos de primeira mão são os que não receberam nenhum tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Neste estudo, utilizaremos de documentos de primeira e de segunda mão.

Em se tratando da triangulação de métodos, a articulação entre dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura configura-se como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2004, p.69). Diante disso, Marcondes e Brisola (2014, p.204) esclarecem:

(...) na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

Em relação à triangulação como estratégia de análise de um estudo, destacamos que a “confiabilidade (...) poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas” (MARTINS, 2006, p.80). Ademais, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.), “a convergência de resultados provenientes de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo”.

Esta proposta de análise de materiais didáticos será pautada, para além das fontes primárias que são os próprios materiais a serem analisados, por pesquisa bibliográfica e por coleta de dados através de formulário do Google Forms no qual, professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas emitirão a partir de questões objetivas de múltipla escolha, sua opinião acerca dos materiais que passaram a ser utilizados em 2022.

Monteiro e Santos (2019), ao analisarem a ferramenta Google Forms como instrumentos de avaliação ressaltam que:

Os resultados por ela obtidos refletem os questionamentos em busca da qualidade e eficiência. Assim, avaliar os resultados supõe também a existência de uma metodologia adequada de coleta de informações que seja precisa e objetiva. (MONTEIRO E SANTOS, 2019, p. 28)

Para tanto, este instrumento permitirá a realização de uma pesquisa que terá como objetivo mais amplo e geral discutir sobre os materiais pedagógicos e ou livro didático utilizados pelos professores do Novo Ensino Médio na prática docente na rede estadual de ensino do Tocantins a partir do primeiro semestre de 2022.

Faz-se necessário nos ancorarmos em autores que, por já terem se debruçado sobre a temática, nos permitirão reflexões mais consistentes. Assim, autores como Soares e Rocha (2005), Hartman e Zimmerman (2007), Magalhães, Magalhães



e Moura (2017), Silva (2019), Sousa e Bairro (2021) e Vale (2021) nos permitirão promover um melhor diálogo a partir da análise dos dados coletados.

No que diz respeito aos materiais didáticos que servirão de base para nossa reflexão, a coleção Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da editora Moderna atualmente é trabalhada por professores da referida área em escolas do Tocantins e será, a partir de um olhar crítico dos professores, objeto de nossa reflexão. Ela é composta de seis fascículos utilizados em cada série por semestre.

A seguir, como forma de compreender o contexto no qual está ocorrendo a inserção de novos materiais didáticos, abordaremos a reforma que implantou o programa Novo Ensino Médio, analisando desde sua gênese, bem como, o percurso de tramitação e discussão no congresso, até o momento de sua implementação.

O NOVO ENSINO MÉDIO

O programa Novo Ensino Médio que passou a ser implementado em 2022, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) de forma gradativa e com previsão de ser concretizado até 2024, é resultado de um processo envolvendo “divergências de projetos em torno dos seus objetivos, muitas vezes dicotomizados em propostas de escolarização propedêuticas e humanística e/ou voltada para a formação técnica-profissional. (...)” (SOUZA, BAIRO, 2019, p. 58)

Especificamente com relação à área de Ciências humanas e sociais aplicadas, após a prevalência da visão mercadológica, voltada para a formação técnica da classe trabalhadora, em detrimento de uma educação mais ampla do ser humano, foi evidente o retrocesso imposto, marcado entre outras coisas pela redução da carga horária não só de Geografia e História que

perderam metade das aulas semanais, mas também em Filosofia e Sociologia que deixam de constar da grade prevista para a terceira série, como podemos perceber no quadro abaixo.

Quadro 2 – Carga horária de Humanas para o Novo Ensino Médio por série

Componentes curriculares da área de Humanas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Filosofia	1	1	
Geografia	1	1	1
História	1	1	1
Sociologia	1	1	

Fonte: Resolução SEDUC-TO 025, de 13 de janeiro de 2020.

Importante ressaltar que a já citada redução, ocorrida não apenas na área de Ciências Humanas, veio acompanhada da inclusão no currículo escolar de forma inédita, pelo menos nas escolas da modalidade regular, da parte diversificada, composta pelas disciplinas Eletivas, Projeto de Vida e pelas trilhas de aprofundamento.

Notadamente na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, são perceptíveis mudanças que, já em curto prazo, podem trazer consequências negativas. Como exemplo, temos a redução da carga horária nas quatro disciplinas que integram a área, minando a possibilidade de discussões mais aprofundadas e por tanto de se atingir a criticidade no educando. Esta redução pode ser evidenciada quando comparamos a carga horária do quadro 2 com a carga horária do quadro 3 que apresenta a carga horária que prevaleceu para a área até o ano de 2021.

Quadro 3 – Carga horária anterior ao Novo Ensino Médio.

Componentes curriculares da área de Ciências Humanas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Filosofia	1	1	1
Geografia	2	2	2
História	2	2	2



Sociologia	1	1	1
------------	---	---	---

Fonte: SEDUC-TO, 2017.

O Novo Ensino Médio, de acordo com SILVA (2018, p.4) apesar de ter sido implantado pela Lei 13.415 de 2017, “tem sido pensada já há algum tempo por nossos legisladores”. Explicitando sobre, surge com o projeto de lei 6.840 do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) que passa a tramitar no congresso, sofrendo avanços e recuos, ao mesmo tempo que tinha assessoria de grupos privados, como por exemplo, Alfa e Beto, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Todos pela Educação. Ainda de acordo com Silva (2018, p. 4), estes grupos passaram a “endossar” a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica que teórica bem como restrições para a oferta de ensino noturno.

Relembrando dos fatos, com o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, o já citado projeto ganha mais visibilidade e um defensor ávido por o implementar, criando condições para a sua celeridade no legislativo, o presidente Michel Temer. Sobre isso, SILVA (2018, op cit) ressalta que, é importante desvelar porque esta medida tramitou em caráter de urgência e porque foram despendidos tantos esforços para a sua aprovação.

É importante lembrar que, pelo caráter de retrocesso, marcado sobretudo a partir do que era apresentado nos diversos artigos, rapidamente o projeto de lei 6.840ⁱ ganha oposição entre os especialistas em educação e dos movimentos sociais ligados à defesa da qualidade do ensino, culminando no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Assim, artigos que versavam, por exemplo, sobre a defesa de um currículo atrativo, sobre uma formação mais técnica que teórica e sobre a restrição de oferta do ensino noturno passaram a ser objeto de pressão no sentido de haver modificação e ou substituição ao longo da tramitação.

A despeito da atuação dos movimentos sociais contrários à aprovação, surge a PEC 241/2016 que no Senado estava sob o número 55/2016. Assim, em caráter de urgência, favorecidos pelo novo contexto político, fruto do golpe jurídico/parlamentar que retirou Dilma Rousseff da presidência e ignorando as vozes e defesas dos movimentos, evoluiu para a sanção da MP 746 sob a Lei 13.415 de 2017.

Foi nesse contexto que surgiu paralelamente, mas fazendo parte da reforma, a proposta de novos materiais didáticos para o triênio 2022-2024 a serem utilizados nas escolas públicas brasileiras. E assim como a reforma, as modificações nos livros didáticos não foram acompanhadas de discussões com os segmentos interessados a saber, professores, alunos e a própria comunidade escolar.

Na subseção que segue, apresentamos uma breve discussão sobre a coleção já mencionada, a partir das informações coletadas através do formulário do Google Forms com questões estruturadas que julgamos pertinentes e que, em alguma medida, contribuem para o debate.

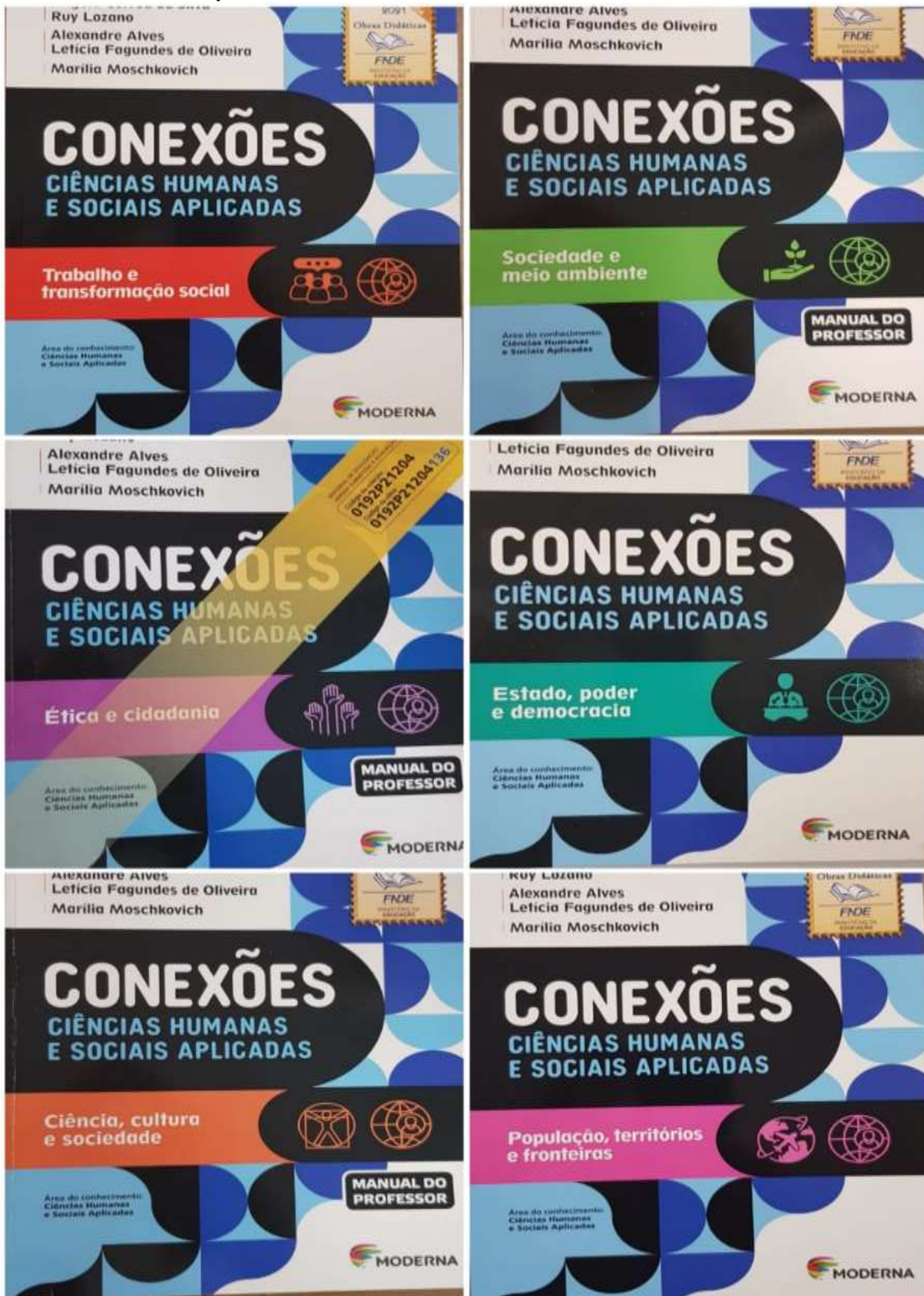
A COLEÇÃO ESCOLHIDA

A coleção da editora Moderna que aqui serve de objeto de reflexão tem o título Conexões e está organizada em seis fascículos ou volumes como pode ser observado na gravura abaixo. Assim, cada volume, tendo seus objetos de conhecimentos organizados a partir de temas geradores, compreendem conteúdos que, em tese, amparam as quatro disciplinas da área de Ciências humanas.

Para tanto, os seis fascículos ou volumes abordam seis temáticas diferentes, quais sejam: volume 1 – Ciência, cultura e Sociedade; volume 2 – População, território e fronteiras; volume 3 – Sociedade e meio ambiente; volume 4 – Ética e cidadania; volume 5 – Estado, poder e democracia e, volume 6 – Trabalho e transformação social.



Gravura 1 – Volumes da coleção conexões



Fonte: COTRIM, Gilberto; et. al, Conexões, Ciências humanas e sociais aplicadas, Moderna, São Paulo, 2021.



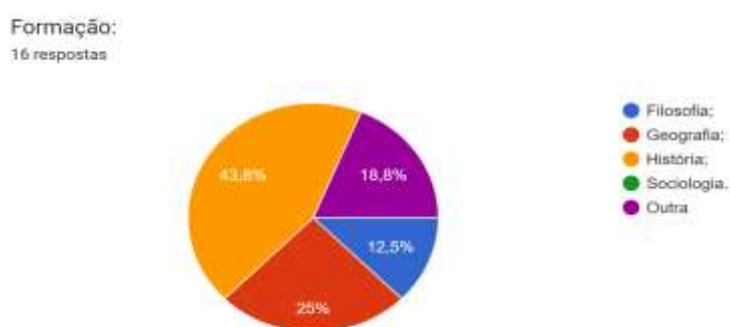
O LIVRO DIDÁTICO E A INTERPRETAÇÃO DOS PROFESSORES

Para a discussão realizada dos seis fascículos que compõem a coleção trabalhada em escolas do Tocantins no triênio 2022-2024, utilizamos formulário do Google Forms previamente estruturado com questões que, em graus de importância diferentes, tinham como objetivo a apreensão da percepção dos professores sobre a referida coleção. Assim, com exceção da primeira questão sobre o local de trabalho do professor e da segunda sobre a formação acadêmica, todas as demais estão diretamente relacionadas com a percepção do professor sobre o material analisado.

A primeira, sem exigir a identificação, atende à necessidade de demonstrar o alcance da pesquisa a nível de Estado. Neste sentido, dezesseis professores de oito escolas da rede estadual de ensino e um Instituto Federal do Tocantins, localizadas nas cidades de Araguaína, Arraias, Araguañã e Palmas responderam ao questionário enviado, atendendo de uma certa forma o aspecto do alcance que a pesquisa pretendia atingir, haja vista que as referidas cidades estão localizadas na região norte, central e sudoeste do Tocantins.

No que diz respeito à formação, o gráfico a seguir ilustra não a lotação de cada professor, mas o curso acadêmico de cada um. Além dos componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, alguns professores que atuam na coordenação pedagógica, responderam o questionário, e também analisaram o material.

Gráfico 1 – Formação dos professores



Fonte: o próprio formulário enviado aos professores para coleta das informações (2022).

É possível afirmar, que as análises efetuadas pelos profissionais integrantes da pesquisa, que não são leigos na educação, e que expressam as suas dificuldades em trabalharem e ou auxiliar os professores com o referido material, que a qualidade do material deixa a desejar.

É necessário ressaltar que as opiniões que por vezes se contradizem refletem algo que em alguma medida pode ser visto como resultado do processo de implementação da reforma, no qual, faltou e falta formação continuada não apenas sobre a própria reforma, mas também sobre os materiais que chegaram para as escolas.

Como exemplo dessas contradições podemos citar o fato de que, quando perguntado na terceira questão sobre as impressões obtidas no primeiro contato com a coleção, 58,6% afirmaram que, ou perceberam muitas mudanças e que será difícil a adaptação ou entenderam que não será possível trabalhar os livros em sala, dado as mudanças introduzidas, sem muito nexo ou sentido, conforme evidenciado no quadro a seguir:



Gráfico 2: Sobre o primeiro contato dos professores com o livro didático

Professor, após o primeiro contato com os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais aplicadas das coleções para o Novo Ensino Médio do triênio 2022/24, você:

17 respostas



Fonte: o próprio formulário enviado aos professores para coleta das informações (2022)

Por outro lado, quando perguntados sobre a qualidade das atividades e sobre a disposição dos mapas, imagens e gravuras dispostas ao longo dos fascículos, a maior parte dos professores consideraram como boas ou regulares, demonstrando a necessidade de uma análise mais cuidadosa ou até mesmo, evidenciando o quanto o material se mostra confuso.

Para além do caráter contraditório de alguns apontamentos por parte dos professores, faz-se necessário reiterarmos duas mudanças introduzidas, e significativas e que, necessitavam de ampla discussão. A primeira versa sobre a disposição dos conteúdos (objetos de conhecimentos). Nos fascículos que compõem a coleção temos uma organização não sequencial, com abordagem a partir de temas geradores, a serem trabalhados pelos professores dos respectivos componentes da área de forma integrada e interdisciplinar, tendo em vista que o educando atinja as habilidades e competências previstas.

A esse respeito, os professores demonstraram em sua maioria, que terão dificuldade de adaptação, como demonstra o gráfico 3.

Gráfico 3: Sobre a discussão dos objetos de conhecimento a partir dos temas geradores

No que tange à discussão dos objetos de conhecimento a partir de temas geradores, você considera:

17 respostas



Fonte: o próprio formulário enviado aos professores para coleta das informações.

Percebe-se, portanto, com a introdução dos temas geradores, uma mudança no sentido de forçar a abordagem interdisciplinar dos objetos de conhecimento por parte de professores e alunos, algo que se expressa como preocupação por parte dos docentes. Se somarmos os que perceberam a mudança como boa, mas com problemas (52,9%) com os que as percebem como ruim (17,6%), teremos 70,5% de professores que veem problemas nessa nova de disposição e abordagem dos objetos.



Essa preocupação evidencia, a priori, tanto a necessidade de formação para uma melhor compreensão da proposta dos novos materiais, quanto a formação continuada, objetivando o sucesso na sua utilização correta em sala de aula.

Bandeira (2012), citando Alvarez (1991) aponta que, ao analisarmos materiais didáticos há a necessidade de uma formação quando afirma que

(...) a escolha do texto (livro) é uma das poucas autonomias que o professor ainda possui no exercício de sua profissão. Porém, as condições precárias de trabalho do professor, o número demasiado de coleções a serem analisadas, somadas às possíveis lacunas na orientação em sua formação, a escolha do livro didático, termina por ser feita de maneira aleatória, caótica, em lugar de ser uma opção consciente. (...)” (BANDEIRA, et. al, 2012, P. 2)

A segunda modificação não menos relevante se refere ao fato de os fascículos previstos para o semestre serem objeto de discussão de forma integrada, para os quatro componentes curriculares da área. Assim, a título de ilustração, podemos recorrer ao fascículo População, Territórios e Fronteiras da coleção Conexões, organizada por Gilberto Cotrim, da editora Moderna.

Em uma situação hipotética em que o referido fascículo foi escolhido para ser trabalhado na primeira série, o tema gerador - Território e Poder, deverá ser trabalhado de forma conjunta pelas quatro disciplinas que compõem a área, demandando, portanto, como já mencionado, uma nova abordagem e uma nova maneira de produzir conhecimento em sala de aula.

Neste sentido, para o mesmo objeto de conhecimento sugerido, o professor de História trará o enfoque histórico, em geografia, o professor trabalhará com a turma o enfoque geográfico, assim sucessivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral do estudo, consideramos que se efetuou o enfoque sobre o material didático utilizado para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, no novo ensino médio. A nossa interpretação é de que precisávamos há muito tempo de uma reforma para o Ensino Médio, sobretudo que resolvesse os problemas que há muito, se colocam como gargalos dessa fase do ensino no Brasil. No entanto, a reforma que se apresenta não atende às necessidades, haja visto que, da forma como foi implementada, retira dos estudantes a possibilidade de concorrer vagas das boas universidades seja através de um vestibular ou pelo ENEM, e especialmente, não o prepara para o exercício da cidadania, uma vez que os componentes que poderiam ampliar a visão de mundo através de amplos debates, estão praticamente inativas tendo em vista a redução da carga horária.

É uma reforma que não respeita os professores, não respeita os estudantes, e que serve a muitos interesses, exceto, a escola, à sociedade e dos trabalhadores que necessitam de tanto amparo.

No que se refere ao material didático analisado, verificamos problemas que, de uma forma geral permite afirmarmos que a coleção se mostra empobrecida, principalmente por não dispor de muitos objetos de conhecimentos ainda cobrados no ENEM, vestibulares e concursos. Também se mostrou confusa, seja por falta de formação, seja pela inserção da organização dos conteúdos a partir dos temas geradores, o que demanda um certo tempo para adaptação por parte de professores e alunos.

Em relação ao material didático para a área de humanas, estão na mesma linha da reforma, a BNCC afirma que o atendimento necessita, atender a cada localidade, mas o livro é o único para o Brasil, cada a regionalidade, as especificidades atendidas no LD, não encontramos. Infelizmente é fato, o LD não atende...



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

Conselho Estadual de Educação do Tocantins – CEE. Resolução 025, de 13 de janeiro de 2020.

HARTMANN, Angela Maria; Zimmermann, Érika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das duas culturas. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 7 No 2, 2007.

MAGALHÃES, Caroline Stéfanie Campos Arimatéia; MAGALHÃES, Ricardo Rodrigues; MOURA, Dante Henrique. Arena política da educação profissional na reforma do Ensino Médio. In: IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A produção do conhecimento da Educação Profissional. Natal - RN, 24 a 26 de julho de 2017.

MONTEIRO, Renata Lúcia de Sousa Gaúna; SANTOS, Dayane Silva. A utilização da ferramenta Google forms como instrumento de avaliação na Escola Superior de Guerra. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). Rio de Janeiro: v.4, n.2, 2019. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72/106>

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e a educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma da educação, vol. 43, núm. 3, 2018, julho-setembro, pp. 521-534, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

SOARES, Flávia; ROCHA, José Lourenço da. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a Comissão Nacional do Livro Diático. ZETETIKE – Cempem – FE – unicamp – v. 13 – n. 24 – jul./dez. 2005

SOUZA, José Vítor Rossi; BAIRRO, Gabriel Pinto de. Os livros didáticos de Geografia do Novo Ensino Médio. Ateliê de pesquisas e práticas do ensino de Geografia, Seção Campinas, 2021. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3658>

VALLE, Leonardo. Reforma deve impactar pensamento crítico e não garantir empregabilidade. Instituto Claro. 18 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/novo-ensino-medio-reforma-deve-impactar-pensamento-critico-e-nao-garantir-empregabilidade/>

NOTAS

ⁱ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.



TECENDO A HISTÓRIA DO RÁDIO EM PORTO NACIONAL – TO (1968-1989): DA CLANDESTINIDADE À PRIMEIRA EMISSORA LEGALIZADA

TEJIENDO LA HISTORIA DE LA RADIO EN PORTO NACIONAL – HASTA (1968-1989): DE LA CLANDESTINIDAD A LA PRIMERA EMISORA LEGALIZADA

WEAVING THE HISTORY OF RADIO IN PORTO NACIONAL (1968-1989): FROM UNDERGROUND TO THE FIRST LEGALIZED RADIO STATION

SOUZA, MARCELO ALESSANDRO HONORATO DE

Mestre em Educação - UFT

E-mail: professormarcelo.educ.@gmail.com

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz como proposta de estudo trazer à memória a história do rádio em Porto Nacional - TO e conhecer o contexto histórico que determinou o surgimento do rádio nesta região, até então, pertencente ao antigo norte do estado de Goiás. A presente pesquisa em andamento tem por objetivo conhecer os fatos históricos que motivaram pioneiras/os à implantação de emissoras de rádio nesta cidade e suas contribuições para a difusão do sistema de rádio para a região. O corpus teórico pauta-se na metodologia da pesquisa documental e bibliográfica a partir de autores tais como Ferrareto (2001), Kischinsky (2009) Calabre (2002; 2004), Ortriwano (2003), Rocha (2006), Lopes et.al (2015), Sousa (2016), Paixão (2018), Santos (2019), entre outros, ressaltando o início, a importância, contribuição e impacto do rádio no Brasil, seu surgimento no estado de Goiás até chegar ao contexto histórico pertencente à Porto Nacional. O artigo busca responder ao seguinte questionamento: como surgiu o sistema de radiodifusão em Porto Nacional? Diante posto, percebe-se que o início do rádio em Porto Nacional partiu de interesses políticos, mas que, posteriormente, tomou proporção popular sendo lugar de fala e representatividade da comunidade portuense ao discutir seus anseios, utilizando o espaço das rádios livres, surgidas em meados da década de oitenta, para debates e discussões em busca da emancipação política do estado de Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: : Rádio. História do Rádio. História do Rádio em Porto Nacional.

RESUMEN

Este artículo propone un estudio para recordar la historia de la radio en Porto Nacional - TO y conocer el contexto histórico que determinó el surgimiento de la radio en esta región, hasta entonces perteneciente al antiguo norte del estado de Goiás. El curso tiene como objetivo comprender los hechos históricos que motivaron a los pioneros a establecer estaciones de radio en esta ciudad y sus aportes a la difusión del sistema radial en la región. El corpus teórico se fundamenta en la metodología de la investigación documental y bibliográfica de autores como Ferrareto (2001), Kischinsky (2009) Calabre (2002; 2004), Ortriwano (2003), Rocha (2006), Lopes et.al (2015), Sousa (2016), Paixão (2018), Santos (2019), entre otros, destacando el inicio, importancia, contribución e impacto de la radio en Brasil, su surgimiento en el estado de Goiás hasta llegar al contexto histórico perteneciente a Porto Nacional. El artículo busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo surgió el sistema de transmisión en Porto Nacional? Por lo tanto, se puede ver que el inicio de la radio en Porto Nacional surgió de intereses políticos, pero que, luego, adquirió proporciones populares, siendo un lugar de expresión y representación de la comunidad portuense a la hora de discutir sus deseos, utilizando el espacio de Estaciones de radio libres, que surgieron a mediados de los años ochenta, para debates y discusiones en busca de la emancipación política del estado de Tocantins.

PALABRAS CLAVES: Radio. Historia de la Radio. Historia de la Radio en Porto Nacional

ABSTRACT

This paper brings as a study proposal to recall the history of radio in the city of Porto Nacional (state of Tocantins, Brazil) and to know the historical context that determined the emergence of radio in this region, until then, belonging to the former north of the state of Goiás. This ongoing research aims to know the historical facts that motivated pioneers to implement radio stations in this city and their contributions to the dissemination of the radio system in the region. The theoretical corpus is based on the methodology of documentary and bibliographic research from authors such as Ferrareto (2001), Kischinsky (2009), Calabre (2002; 2004), Ortriwano (2003), Rocha (2006), Lopes et.al (2015), Sousa (2016), Paixão (2018), Santos (2019), among others, highlighting the beginning, importance, contribution and impact of the radio in Brazil, its emergence in the state of Goiás until reaching the historical context belonging to Porto Nacional. The paper seeks to answer the following question: how did the broadcasting system in Porto Nacional come about? Given this, we can see that the beginning of the radio in Porto Nacional came from political interests, but that, later, took popular proportions as a place of speech and representation of the Porto community when discussing their concerns, using the space of free radios, which emerged in the middle of the eighties, for debates and discussions in search of the political emancipation of the state of Tocantins..

KEYWORDS: Radio; History of the Radio; History of the Radio in Porto Nacional.



INTRODUÇÃO

Ouvir rádio é mais que ouvir música, pois essa “caixinha acústica” transmite, além de produtos musicais, sentimentos, emoções, notícias, assim como interliga pessoas e ideias. O rádio revela-nos um mundo de possibilidades pois o processo científico, que criou o rádio, revolucionou também viver em sociedade aproximando bairros, cidades e até países, tornando-se um bem indispensável e integrante assíduo na residência e no cotidiano de milhares de ouvintes.

Podemos considerar o surgimento do rádio como um fenômeno mundial descoberto no século passado, pois enquanto aparelho de comunicação, oferece portabilidade e facilidade de uso e acesso, agradando a todos os segmentos sociais, pois o mesmo pode ser ouvido em muitas circunstâncias do dia a dia: enquanto realiza-se alguma atividade de cunho pessoal ou em grupo, acompanhado de um bom café, ao dirigir o automóvel pela cidade, conectado ao fone de ouvido no local de trabalho, ao pegar o coletivo interurbano ou ao acessar os mais variados espaços e ambientes urbanos ou rurais: o rádio está lá, presente! E quando não se pode levá-lo à tiracolo, ele pode ser acessado facilmente pelo celular por meio de aplicativos hoje disponíveis.

É interessante observarmos que, mesmo diante o avanço das novas tecnologias, milhares de pessoas ainda utilizam o rádio como principal meio de informação no País. O veículo prestes a completar 100 anos em 2023, sobreviveu e se reinventou após a chegada da TV, na década de 50 e da internet, mais recentemente.

Com este enfoque, o artigo busca, de um modo especial, apresentar os primeiros resultados da pesquisa historiográfica sobre o rádio no estado de Tocantins mais especificamente, conhecer a respeito de sua difusão na cidade de Porto Nacional, sendo o recorte histórico datado do período compreendido entre 1968, ano da criação da Rádio Difusora do Tocantins em pleno período da Ditadura Militar, sendo esta considerada a semente do Rádio Tocantinense, até meados de 1989, ano de fundação da Rádio Araguaia FM, primeira emissora oficialmente regularizada e devidamente legalizada pelo Departamento Nacional de Telecomunicações (DENTEL), órgão responsável pelo sistema de radiodifusão na época.

O cenário desta pesquisa é a cidade de Porto Nacional, conhecida e considerada, naquela época, como o centro urbano mais desenvolvido ao norte do estado de Goiás, junto com a capital Goiânia, além de ser condecorada como a “Capital da Cultura” por ter conquistado destaque no período aurífero do século XVIII, ao ser promotora de desenvolvimento comercial, cultural, político e intelectual incentivando e desenvolvendo a navegação fluvial, fortalecendo a economia da região norte de Goiás, assim como destacou-se também na oferta de educação com princípios franceses, com a presença das Irmãs Dominicanas que estabeleceram Missão Católica naquela cidade ao virem contribuir para a expansão educacional no antigo norte de Goiás, recebendo estudantes advindos de várias regiões do Brasil para realizarem seus estudos. A cidade, ainda, firmou-se na História por ser palco pioneiro das manifestações para a criação e autonomia do estado de Tocantins, desde as idas dos anos de 1950 do século passado.

Diante dessa problemática histórica, o objetivo desta pesquisa em andamento é conhecer a trajetória de implantação do sistema de radiodifusão na cidade de Porto Nacional, buscando-se conhecer o contexto e fatos históricos da época que motivaram pioneiras/os à implantação de emissoras de rádio nesta cidade, assim como as contribuições dessas emissoras para a efetivação de práticas socioeducativas em prol da comunidade em geral.

A justificativa por esta pesquisa surgiu a partir do momento em que se percebe a ausência de mais produções científicas relacionadas ao surgimento de emissoras de rádio no antigo norte do estado de Goiás pois, até a década de 1970, a expansão e as diversas formas dos meios de comunicação não instigavam o interesse dos historiadores em pesquisar sobre este assunto, nem como fonte e nem como objeto. Até a década de 1970, o surgimento, a expansão e as diversas formas de inserção dos meios de comunicação não foram fontes de pesquisa. Predominava no meio acadêmico, entre as correntes historiográficas, aquela que se voltava para o documento escrito e “oficial” como a única fonte confiável.

Por este motivo, dar os primeiros passos em realizá-la tem sido desafiador, mas este trajeto de pesquisa pretende apresentar os caminhos já trilhados em torno deste objeto de estudo através de reencontros com fatos históricos, lembranças, grandes recordações de personagens até então esquecidos, fatos estes que fazem parte da história de muitos ouvintes que trazem em sua memória afetiva momentos inesquecíveis vivenciados em torno do rádio, seja na hora do almoço ou do jantar, ouvindo as radionovelas, os cantores do rádio nos programas de auditórios ou os noticiários que traziam em tempo real os acontecimentos do Brasil e do mundo, através da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, ou sintonizado nos caucos nortistas pela Rádio Nacional da Amazônia.



Assim, podemos dizer que, esta pesquisa ganha relevância na medida em que indica os estudos para a produção de um campo reflexivo e ao resgatar a memória de elementos históricos importantes, os quais não se encontram devidamente registrados por meio de pesquisas científicas, o que faz com que este estudo torne-se mais significativo no sentido de trazer a conhecimento e resgate histórico de um meio de comunicação tão importante como a presença de emissoras de rádio no antigo norte de Goiás.

A metodologia utilizada para este artigo traz a pesquisa documental e bibliográfica a qual busca trazer uma discussão dialógica a fim de registrar fatos importantes da história do rádio no Brasil e sua expansão pelo país, principalmente ao norte de Goiás, descrevendo as principais fases que marcaram as épocas mencionadas.

Portanto, abordaremos os aspectos históricos embasados nos autores: Ferrareto (2001), Kischinsky (2009) Lopes et.al (2015), Ortriwano (2003), Paixão (2018), Rocha (2006), Santos (2019), Sousa (2016), entre outros, evidenciando a importância, contribuição e impacto do rádio no Brasil, seu surgimento no estado de Goiás até chegar ao contexto histórico pertencente a Porto Nacional.

O rádio no Brasil

Breve contextualização histórica

O rádio no Brasil surgiu como fenômeno social e cultural aproximando cidades, estados e até países por meio da tecnologia associada ao uso da telegrafia, o telefone sem fio e as ondas de transmissão. Para a época, esta foi a grande novidade a qual determinaria profundas transformações nas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, principalmente na comunicação mundial, repassando informações em tempo real de fatos que aconteciam à época.

De acordo com Ferrareto (2001) e Calabre (2004), o início das transmissões de rádio no Brasil, ocorreu em 07 de setembro de 1922 (ORTRIWANO 2003, p. 68), data de comemoração do Centenário da Independência do Brasil, com a utilização de um transmissor de 500 watts (FERRARETO. 2001, p.96) ao realizar-se uma transmissão em caráter experimental. Na ocasião, de acordo com Calabre (2004), foram transmitidos diretamente do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em tempo real, o discurso do Presidente Epitácio Pessoa, seguido da apresentação da ópera “*O Guarany*”, de Carlos Gomes, fato este que a imprensa escrita noticiou com o evento de forma enfática, ressaltando a grandiosidade da transmissão do acontecimento via rádio.

Ao tratar-se do surgimento da primeira emissora de rádio brasileira, a literatura nos apresenta questionamentos à respeito quando, por exemplo, verifica-se que a Rádio Clube de Pernambuco, até hoje no ar, teve seu surgimento em 06 de abril de 1919, quando a mesma foi inaugurada com um transmissor importado da França, por Oscar Moreira Pinto, conforme observou Ortriwano (1985). Mas a historiografia também nos afirma que o acontecimento realizado em Pernambuco se tratou de experiências radiotelegráficas e não radiofônicas (SCHERER, 2011). No entanto, o Rádio Clube de Pernambuco organiza-se como emissora de rádio, efetivamente, a partir de 1923, com a aquisição de um transmissor de dez watts, garantindo-lhe o patamar de rádio oficial, graças ao empenho de Roquete Pinto, Henry Morize e uma equipe liderada por Augusto Joaquim Pereira, Moreira Pinto, João Cardoso Alves, Carlos Lira, George Gotis, Elba Dia, entre outros (MURCE, 1976, p. 19).

Portanto, de acordo com Ortriwano (1985, p. 13) consideramos a data de 20 de abril de 1923 como o início da transmissão do sistema de rádiodifusão que, anos mais tarde, estabeleceu-se nas maiores cidades e capitais do país. Nesta data, os idealizadores Roquete Pinto e Henry Morize, fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (um ano após o sucesso da primeira transmissão realizada em ocasião do Centenário da Independência), cujo alcance era restrito pela falta de estrutura adequada e de profissionais técnicos capacitados. Apenas a elite tinha acesso às transmissões pelo fato de os aparelhos de rádio serem bastante caros (CALABRE, 2004, p.2). Com toda essa projeção, Roquete Pinto passou a ser considerado o “pai do rádio brasileiro”, referência para uma gama de radialistas e emissoras que surgiriam anos mais tarde. Desta forma, seu aniversário natalício tornou-se o aniversário do Rádio no Brasil: 25 de setembro.

Quanto à programação, ela era voltada à elite trazendo uma variedade de entretenimento através de programas educativos, informativos, musicais, declamação de poesias, solos ao piano e muita música clássica (ORTRIWANO, 1985, p. 13). Isso, porque era a mesma classe social quem financiava as despesas provenientes das aquisições de aparelhos necessários ao funcionamento da emissora os quais vinham do exterior (ORTRIWANO, 1985, p. 14) e neste prisma, a



elite atuava como sócio, adquirindo os aparelhos, mas, em contrapartida, ditava as programações (STEINBRENNER et.al, 2013).

No princípio, as transmissões de rádio AM (ondas médias), não traziam em sua grade de programação patrocínios, anúncios ou propagandas. Isso se deve ao fato de que não existia, até então no Brasil, uma lei que regulamentasse a veiculação de propagandas e publicidades. Somente no ano de 1931, o presidente Getúlio Vargas autorizou a veiculação de publicidades em emissoras de rádio (FIGUEREDO, 2003) com o decreto-lei nº 21.111, o qual concedeu o direito de exploração de emissoras de rádio privadas e a comercialização de sua grade de programação. Após sua regulamentação, com a inserção de apoiadores e patrocinadores, de acordo com Meneguel (2021) as emissoras de rádio passaram a adquirir uma infraestrutura com melhores instalações, e passaram a contratar profissionais para a programação diária. Assim, o Rádio foi se popularizando, atendendo às camadas mais populares, levando lazer e diversão com uma programação variada iniciando um período de concorrências acirradas (BARBOSA FILHO, 2009, p. 42).

Calabre (2004) define esta fase como a época da publicidade economicamente rentável, pois as emissoras de rádio encontraram alívio e condições para solucionar os inúmeros problemas existentes que travavam a sobrevivência financeira das emissoras. Mas, diante dessa “concessão publicitária”, o Estado criou uma hora de programação obrigatória diária em cadeia nacional, cujo objetivo foi de aperfeiçoar a relação política com a sociedade, “estreitar os laços” de proximidade sem precisar montar uma rádio geradora, fato que traria altos investimentos. Assim, nascia o Programa Nacional em 1932, mas somente em 1939 alcançou seu apogeu com a criação da Hora do Brasil, programa governamental com o propósito de repassar as ações do governo federal em todas as instâncias federativas.

Outro fato histórico interessante é que, aqueles interessados em adquirir um aparelho de rádio, deveriam recorrer ao Departamento de Correios e Telégrafos, que na época era pertencente ao Ministério da Aviação, responsável pelo controle das questões relacionadas ao sistema de rádiodifusão, a fim de preencher vários formulários e requerimentos para obter a concessão e adquirir um aparelho receptor. Isso porque, de acordo com (MARQUES, 2014), os aparelhos de rádio eram controlados pelo Estado e, desta forma, ao liberar a aquisição do aparelho receptor, o Estado conseguia “medir a audiência” existente em território nacional. Este procedimento vigorou até o ano de 1964, quando o governo militar finalizou este procedimento de requerimento de aparelhos receptores liberando a sua comercialização.

Em 1936 foi inaugurada a Rádio Nacional do Rio de Janeiro considerada um marco na história do rádio brasileiro, pois passou a disputar o primeiro lugar de audiência, sendo patrocinada por grandes empresas tais como a Coca-Cola, com uma quantia financeira significativa, a qual escolheu a emissora como forma de ingressar no mercado brasileiro através do programa Um Milhão de Melodias, programa este utilizado como estratégias de divulgação e vendas do produto (CALABRE. 2004, p. 2). A partir daí, várias multinacionais passaram a ter o rádio como parceiro comercial, pois esta comodidade já existia em países europeus.

Assim se inicia o período que Ferraretto (2001, p.12) define como apogeu do “Rádio Espetáculo”, compreendido entre os anos de 1940 a 1955, contexto em que caracterizou-se por uma programação rica em entretenimento, pautado principalmente nos programas de auditórios, humorísticos e radionovelas. O esportivo tinha seu espaço, mas não tão abrangente como os demais citados. O radiojornalismo foi, o que podemos dizer, carro-chefe da programação pois, naquele contexto histórico, acentuava-se a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) cujo acontecimento era noticiado diuturnamente através dos programas radio jornalísticos como o Repórter Esso, da Rádio Nacional.

No tocante ao entretenimento, a primeira grande produção artística da emissora foi em 1941, com a radionovela Em Busca da Felicidade, obra original de Leandro Blanco, adaptado por Gilberto Martins, a qual era exibida no período da manhã. Com o sucesso da radionovela, outras emissoras inspiraram-se e passaram a produzir radionovelas em faixas e horários variados, incentivando a concorrência e a briga pela audiência. Podemos inferir que as radionovelas eram, possivelmente, métodos utilizados a fim de segurar a atenção dos ouvintes para que eles tivessem contato com a publicidade e propagandas presentes nos intervalos.

Certo é que as radionovelas se transformaram em um mundo de entretenimento, como tão bem denomina Calabre (2004.p.4), pois elas estimulavam suas imagens ao público, desdobrando-se em possíveis atitudes, modas, polêmicas, discussões e atiçava a curiosidade dos ouvintes ao imaginarem como seriam aqueles personagens na vida real.

Outro grande sucesso produzido pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, foi a radionovela O direito de nascer. Tavares (1997, p.203) nos diz que as ruas do Rio de Janeiro, cinemas, teatros e outros meios de vida social ficavam vazios no horário da radionovela, pois ela era sucesso de audiência. Tavares (1997) afirma que era um horário precisamente religioso em que os ouvintes se emaranhavam e se envolviam na trama vivida por Alberto Limonta e os demais personagens tais como Isabel Cristina, Mamãe Dolores, Dom Rafael e tantos outros que emocionavam as famílias brasileiras em torno do rádio (SOUZA, 2021).



Mas somente a partir de 1942, a Rádio Nacional expandiu suas transmissões para todo o Brasil, levando seus programas de auditórios, musicais, radionovelas e radiojornais, com a competência de profissionais altamente qualificados garantindo-lhe índices altíssimos de audiência, sendo A emissora considerada modelo para as demais que surgiram em várias regiões do Brasil nas décadas de 40 e 50.

O ano de 1947 marca mais um grande passo para a difusão do rádio no Brasil com a invenção do transistor, tecnologia responsável por permitir ao cidadão a mobilidade e portabilidade do aparelho (FERRARETTO, 2001). Para Lopez et.al (2015, p. 187), a descoberta do transistor transformou os programas de rádio mais intimistas com uma linguagem singular ao tratar os ouvintes como “querido amigo”, “amiga dona de casa”, “amigo radiouvinte”.

Com isso, iniciaram-se as turnês por todo o Brasil levando em suas caravanas os astros das radionovelas, cantores do rádio e outros artistas, os quais, anos mais tarde, parte deles tornaram-se artistas de TV (CALABRE, 2004, p. 6).

Calabre (2004) nos diz que entre os anos de 1945 e 1950 houve crescimento do segmento radiofônico com a criação de novas emissoras ondas curtas por todo o Brasil e com o aperfeiçoamento de equipamentos diversos, pois o rádio precisou se renovar para sobreviver ao advento da televisão que levou consigo grande parte dos patrocinadores além dos programas de auditórios, radionovelas que passaram a se chamar novelas, radiojornais em jornais e os cantores do rádio das chanchadas¹ que passaram a aparecer em programas televisivos.

Assim, a Era do apogeu do Rádio caminhava para o seu fim (VIANA, 2009), mas ele precisava se reinventar, passo este determinante para uma nova forma de ser do rádio que passou a assumir programas mais votados à “prestação de serviços, noticiários policiais ou entrevistas, que podiam ser produzidos a custo infinitamente inferior” (KISCHINHEVSKY, 2007, p. 23). Assim, os programas de auditórios aos poucos cediam espaço para programas mais populares, interativos com histórias e dramas de amores não correspondidos, espaço para recados a familiares mais distantes, aproximando-se com a comunidade, propiciando uma nova forma de produção de conteúdo do rádio, pois ele procurava meios favoráveis para se manter após a evasão das verbas oriundas de patrocínios ou do governo. Assim ficou definido a nova forma de ser do Rádio, após a chegada da TV alicerçada no tripé: música, entretenimento e prestação de serviço à comunidade.

E este foi o momento favorável para o surgimento das rádios FM's, as quais ofereciam programação capaz de atingir diferentes faixas etárias socioeconômicos-culturais (ORTRIWANO, 1985), agradando, principalmente, o público ouvinte jovem através de uma programação permeada com linguagem mais popular o que atraía de bom gosto também a atenção dos patrocinadores (SCHERER, 2011).

E nesta tessitura, o rádio foi constituindo-se e se firmando diante os acontecimentos e transformações que ocorriam constantemente na sociedade, fortalecendo sua marca ao levar alegria, informação, entretenimento, cultura, arte, música, encurtando distâncias, interligando e aproximando fronteiras e pluralidades sociais ao discutir e potencializar opiniões.

O rádio no Brasil Central

O som que ecoa ao norte de Goiás

De acordo com a literatura acadêmica, o Goiás junto com o estado do Pará e o Amazonas, foram os estados protagonistas nas transmissões de rádio na região norte do Brasil nas décadas de expansão do rádio (1940-1950), sendo marcados culturalmente por seus programas regionais e pelos sucessos de programas radiofônicos como, por exemplo, A Voz do Brasil, pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, quando o sistema brasileiro de rádio entrava em cadeia de transmissão.

Inicialmente, a presença do Rádio em Goiás caracterizou-se pelas primeiras transmissões realizadas por meio de sistemas alto-falantes acoplados aos postes da cidade de Ipameri, nos primeiros anos da década de 1920 (MARQUES, 2009), o que representou inovação tecnológica investida naquela cidade. Já ao Norte de Goiás, devido à distância da capital Goiânia e por não terem concessões públicas para a difusão do rádio, esperaram quase quarenta anos para a implantação da sua primeira emissora, surgindo ao final da década de 1960, na cidade de Porto Nacional. Assim, a primeira emissora chamada de Rádio Difusora do Tocantins operou de modo “clandestino”, e com a ajuda dos alto-falantes das igrejas, conforme apontam Paixão e Rocha (2018):



A comunicação por voz, no antigo norte goiano começou a ganhar corpo no início da década de 1960. Naquela época, as caixas de som instaladas nos postes das redes de energia e os alto-falantes das igrejas faziam com que recados, anúncios e músicas alcançassem um maior número de pessoas nos pontos em que os equipamentos estavam instalados (PAIXÃO; ROCHA, 2018, p.74).

A ideia de usos de alto-falantes instalados em postes da rede de energia e com a parceria de igrejas, pode ser considerado a faculdade dos primeiros locutores radialistas que faziam seus programas com conteúdos populares e regionais, aproximando e cativando a atenção dos ouvintes, que admiravam as vozes dos artistas locutores diante da facilidade e habilidade em dominar a fala repleta de oratórias e versos, diante o microfone, conforme Marques (2009) nos indica: “Os sistemas de alto-falantes representaram em Goiás, no entanto, a escola primária para os radialistas que trabalharam nas primeiras emissoras de rádio que surgiram na década de 1940 (...). Estes existiram em grande quantidade por todo o território goiano”. (MARQUES, 2009, p. 71).

De fato, o desenvolvimento dinâmico e forte do rádio deu-se na região Sul e Sudeste de Goiás, dado sua localização geográfica e estratégica perto dos grandes centros urbanos além da proximidade com o estado de Minas Gerais, outro território com grande potencial na difusão do Rádio na época.

Para tanto, Marques (2009) nos confirma que a primeira emissora de rádio legal com concessão liberada foi a Rádio Amplificadora Cultural de Anápolis, obra de Abelardo Velasco, cuja parte significativa da programação era preenchida com comerciais, os quais eram considerados o principal fundamento econômico da emissora. Acredita-se que o fato da programação ser em sua maioria voltada ao estilo Europeu e recheada com propagandas, deve-se ao fato de que não havia profissionais capacitados para produzir programas brasileiros, e mais com perfil da nossa localidade.

Posteriormente, mais precisamente em 05 de julho de 1942, na capital Goiânia, nasce a Rádio Clube de Goiânia com o prefixo ZYG-3, resultado do trabalho de Venerando de Freitas Borges, o prefeito na época. De acordo com Marques (2009, p. 77), esta foi a primeira emissora com a concessão legalizada pelo Estado. Ela destacou-se por ser a porta-voz do Presidente Getúlio Vargas em seus pronunciamentos em rede nacional e durante o período da Segunda Guerra mundial (1939-1945), retransmitindo as informações e acontecimentos de forma instantânea.

De acordo com Marques (2009), a rádio Clube de Goiânia ZYG-3 se diferenciou-se da Rádio Amplificadora pela organização interna da equipe, com profissionais capacitados e com disponibilidade de dedicação de tempo exclusivo, dando espaço para a profissionalização radiofônica no estado. Marques (2009) cita ainda que, mesmo com o foco de profissionalizar os trabalhos na emissora, a programação e as demais atividades eram, ainda, muito diletantes, aquém das programações das Rádios das grandes metrópoles mais experientes na produção.

O protagonismo dessas emissoras de rádio em Goiás limitava-se às Rádios Clube de Goiânia e Amplificadora Cultural de Anápolis (MARQUES, 2009, p. 71), até que se inaugura a Rádio Carajá de Anápolis, fruto da dedicação de João Simonetti e Ermetti Simonetti, no ano de 1946, como forma de fortalecer a voz do rádio em Goiás e despertar novos talentos no estado. Conforme Haydée Jayme,

Em 1946, chegaram a esta cidade, vindos de Bauru, Estado de São Paulo, João e Ermetti Simonetti, para aqui instalarem a primeira estação radiofônica. Resolvidos os trâmites legais, João Simonetti voltou a Bauru, ficando aqui o seu filho Ermetti, que, em dezembro de 1946, colocou no ar a Rádio Carajá de Anápolis, com o prefixo ZYJ-3 (apud FERREIRA, 1981, p. 261).

Esta emissora, embora criada de acordo com as normas estabelecidas pelo Estado, encontrou inúmeras dificuldades para a sua implantação (MARQUES, 2009, p. 71), pois a Carajá manteve programação semelhante à da Amplificadora Cultural de Anápolis, e teve dificuldades de recursos financeiros, falta de equipamentos e de profissionais da voz, a fim de atuar na grade de programação.

Por falar em programação, ela era permeada com propostas de entretenimento, informação, e o diferencial: um programa de auditório, seguindo exemplo de grandes emissoras de sucesso à nível nacional, com produção de programas de auditório e culturais, produtos estes provenientes de empresas brasileiras como, por exemplo, a Rádio Nacional e das rádios Tupi e Myrink Veiga, de São Paulo além de produtos vindos de emissoras estadunidenses. Mas é fato que, o rádio de Goiás revela-nos que ele seria palco de grandes produções culturais no futuro próximo.



De acordo com Marques (2009), diante dos fatos históricos registrados sobre a História do Rádio em Goiás, deve-se levar em consideração que a narrativa histórica nos traz poucas informações acerca da contextualização dos fatos, pois precursores do Rádio em Goiás não tiveram como preocupação central registrar as etapas de instalação das estações radiofônicas, conforme as palavras de Calabre (2003),

Funcionando dentro de uma lógica empresarial, as emissoras de rádio não se preocuparam com a preservação de suas histórias. As tarefas estavam centradas no dia a dia. O objetivo principal era o da manutenção e da ampliação da audiência, o que significava uma busca constante de novidades nos modelos de programação e nas atrações artísticas (CALABRE, 2003, p. 1).

Endossando as palavras de Santos (2019), a sociedade goiana soube valorizar a presença do rádio em suas terras, de modo que a viam como uma ponte de integração social, tendo em vista que, naquela época, não existia transporte popular que podiam levá-los à outras regiões do Brasil. E o rádio era esse caminho e trajeto de encontros com outras localidades, culturas e aproximação com outros estados federativos.

Diz ainda que a imprensa escrita da época ajudou no fortalecimento da imagem e presença do rádio em Goiás, noticiando que ele trazia para as casas das famílias goianas, um ambiente de boa música, artes e novidades que aconteciam nas grandes cidades do país.

Tecendo a história do rádio em Porto Nacional (1968-1989): em sintomia com o passado

O embrião do rádio tocantinense

Segundo Ferraretto (STEINBRENNER et.al, 2013), até os anos de 1980 o rádio era o único meio de informação e entretenimento presente na Região Norte do Brasil. Convém salientar que nas zonas rurais o único veículo de comunicação durante muitos anos foi e, em grande parte continua sendo, a Rádio Nacional da Amazônia, transmitindo em ondas curtas de Brasília para a Região Norte (FERRARETTO apud STEINBRENNER, 2013, p.3).

Conforme vimos, a década de 1940 é considerada a época de ouro do rádio brasileiro, período este marcado pela expansão do sistema de rádio por todo o país em que apresentavam uma programação repleta de entretenimento com a transmissão de radionovelas, radiojornais, músicas clássicas além da apresentação de formatos vindos das rádios estadunidenses.

Neste ensejo, no Norte de Goiás, na cidade de Porto Nacional, até então pertencente à jurisdição de Goiás, acompanhava essa explosão do rádio pelo Brasil e a elite portuense mantinha-se informada acerca dos acontecimentos pelo Brasil e pelo mundo, embora não existisse sequer uma estação de rádio no município, mas algumas poucas famílias tinham este privilégio de ouvir pelo aparelho de rádio e acompanhar as radionovelas e as canções que marcaram época.

De acordo com Santos (2019, p. 11), pode-se contestar com a História de que Porto Nacional era uma cidade isolada, pois ela revelava-se estar à par dos acontecimentos, pois tinha um público cativo que prezava pela importância de se ter o aparelho receptor em suas residências.

Conforme Paixão e Rocha (apud SANTOS, 2019), os fatos registram que a primeira emissora de rádio instalada na região Norte de Goiás, foi na cidade de Porto Nacional, como resposta de um sentimento dos cidadãos em ter uma emissora local a qual fosse espaço para busca de melhorias para a cidade, embora que para isso obtivessem a “ajuda” de participação política.

E sendo assim, ao final da década de 1960, a região Norte de Goiás passou a ter sua própria estação de rádio (SANTOS, 2019, p. 12), conforme corrobora Paixão e Rocha (2018):

“o pioneirismo da radiodifusão tocantinense ficou com Antônio Poincaré Andrade”. Em 1968 (...), Antônio Poincaré implantou no município a Rádio Difusora do Tocantins. Poincaré era uma liderança política que também fundou um jornal chamado de “Porto Nacional”. Neste jornal, é anunciada a



futura estação de rádio: Rádio Difusora Tocantins - A PRIMEIRA DO NORTE (PAIXÃO; ROCHA, 2018, p. 77).

De fato, conforme narram Paixão e Rocha (2018, p. 77), o protagonismo do rádio portuense ficou com Antônio Poincaré Andrade que exerceu o mandato de prefeito entre os anos 1973 e 1977. Neste período, criou a emissora em sua residência, como forma de se proteger da fiscalização e das consequências da Ditadura Militar (SANTOS, 2019, p. 14), dando-lhe o nome de Rádio Difusora do Tocantins, a qual ficou apenas dois anos no ar, por operar de forma ilegal:

[...] a emissora que funcionava em Ondas Médias e atingia, com suas ondas sonoras, cidades que situavam a uma distância de aproximadamente 800 quilômetros de Porto Nacional, como era o caso de Araguaína. A programação dessa rádio variava entre uma programação musical com pedidos de ouvintes a programas de auditório (ROCHA, 2006, p. 6).

A administração geral da emissora ficava sob a responsabilidade de Dinoráh José Costa Andrade, esposa do prefeito, a qual chegou a fazer programas de entretenimento: “[...] tínhamos vários locutores, como o Lenine, que traziam os cantores aqui da região, de Ponte Alta, como o Palmeron, que cantava com o irmão dele. Era muita música, notícia, propaganda de lojas...” (O RÁDIO NO TOCANTINS, 2017).

De acordo com os estudos de Santos (2019), o contexto da Ditadura Militar circunscreveu o desenrolar da estação de rádio em questão. Isso, porque a emissora não tinha a concessão para funcionamento até que, após dois anos de operação, teve suas atividades interrompidas com o fechamento da emissora. Conforme Paixão e Rocha (2018, p. 78), “A emissora, que funcionava dentro da casa de Antônio Poincaré e Dinorah Andrade, também sofreu as consequências da ditadura militar. Conforme publicação no site da prefeitura de Porto Nacional, que traz a galeria de prefeitos do município, a emissora foi fechada pouco mais de dois anos após entrar no ar”.

Em entrevista concedida ao Documentário O Rádio no Tocantins (2017), Dinoráh Andrade relatou que a emissora ficou no ar até 1970, ano em que a Polícia Federal fechou a rádio, apreendeu os aparelhos que, após deixados nos Correios, tiveram destino ignorado. Este fato, de certo modo, tirou dos moradores da Porto Nacional a “voz” do povo do Norte: tirou o poder de comunicação e o sentimento de liberdade.

Para tanto, praticamente na década seguinte, surge as Rádios livres, as famosas “piratinhas” que virou febre na década de 1980, cujo objetivo era de ser um canal democrático, favorecendo a comunicação dialógica através da interação direta com o ouvinte (SOUZA; 2016, p. 180). A proposta era, de fato, tornar-se a voz da comunidade oportunizando-lhe espaço para defender seus valores e liberdade de expressão.

A primeira estação de Rádio livre a entrar em operação na cidade de Porto Nacional, foi a Rádio Atividade FM, em 1987, quando chegava fugido de Gurupi um rapaz conhecido por Celles (seu nome artístico no rádio). Veio escondido do Dentel- Departamento Nacional de Telecomunicações – e trouxe consigo um transmissor de FM de confecção caseira, detentor de 30 watts de potência, além de poucos esparsos de equipamentos de áudio “sendo 01 microfone, um aparelho de toca discos, um aparelho de toca fitas, um amplificador, um mixador de áudio e um aparelho de rádio receptor” (ROCHA, 2006, p. 9). Celles não demorou muito tempo na cidade de Porto Nacional: com três meses de estadia, resolveu deixar o município e os aparelhos da Rádio Atividade FM passaram para nossos proprietários:

Na verdade, ele [Celles] havia vendido os equipamentos em troca de um fusca vermelho, ano 68, ao proprietário de uma loja de peças para motos, chamado William Aires e este se juntou com seu mecânico, que já era locutor da Rádio Atividade, Raildo Barros, que veio no futuro a ser um dos grandes nomes do rádio portuense. Este, que já possuía mais alguns equipamentos de som, passou a administrar a emissora, mudando seu nome para Transamérica FM, até [que houve] um desentendimento com o sócio onde separaram os equipamentos, sendo que os primeiros, juntamente com o transmissor, foram vendidos pelo William ao radialista Wesley Rocha, que a partir daí montou sua própria rádio chamada Cassete FM (ROCHA, 2006, p. 9).

Importante frisar que a criação da Rádio Atividade FM e, posteriormente, da Rádio Transamérica FM e da Cassete FM, são fatos considerados o embrião do rádio tocantinense tendo em vista que o estado de Tocantins foi criado pela



legislação de 1989 tendo Porto Nacional, a cidade mais desenvolvida na região, como cenário das primeiras emissoras de ondas curtas FM.

De acordo com Rocha (2006), as rádios livres foram a escola para a descoberta de talentos, escola para aprendizagens e aperfeiçoamento de figuras que, anos depois, tornaram-se profissionais respeitados em Porto Nacional, e pelo Brasil.

As rádios livres de Porto Nacional revelaram nomes que atuaram ou até hoje atuam com sucesso nas rádios pelo Brasil afora e na vida artística, como Raildo Barros, que, posteriormente, veio a ser coordenador das rádios Anhanguera AM e Araguaia FM. Seu assassinato em 1996 foi tema de uma matéria jornalística do programa Linha Direta da TV Globo; Nelson Júnior - cantor, compositor e humorista, atuou em várias rádios do Brasil, dentre elas a Jovem Pan e Rádio Jornal de Brasília; Arnaldo Bahia, que hoje é diretor administrativo da Rádio Tocantins AM; Samuel Lacerda, que chegou a ser diretor da Rádio Imperial FM; Jô Cristina, que atuou em emissoras de Palmas, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional e Conceição do Araguaia, no Pará; Frank Ney, que atua hoje na cidade de Gurupi; Genilton Salles destacou-se como cantor, organizando sua própria banda; e Wesley Rocha, que hoje é diretor da Rádio Porto Real FM (ROCHA, 2006, p. 10).

O Documentário O Rádio no Tocantins (2017) relata-nos que foi também em Porto Nacional a cidade a receber a primeira concessão para operar uma emissora de rádio devidamente legalizada, a qual saiu para o Deputado Siqueira Campos, em março de 1985. Mas ela foi repassada para as organizações Jaime Câmara, sob o nome de Rádio Anhanguera AM tendo como seu primeiro diretor José Pereira de Macedo, que relata como foi a festa de inauguração e a primeira transmissão oficial:

Veio a diretoria toda da Organização Jaime Câmara para Porto Nacional, as autoridades: prefeito, vereadores, vigário. O padre Juracy Cavalcante foi o homem que deu a benção e a primeira música que rodou na Rádio foi Voyage, Voyage4, uma música muito bonita, o locutor de abertura foi um dos diretores de rádio da Organização Jaime Câmara, senhor Fábio Roriz (O RÁDIO NO TOCANTINS, 2017).

Após a morte de seu fundador Jayme Câmara, em 1994, a Rádio Anhanguera passou à presidência ao Senador João Rocha, o qual renomeou a emissora com o nome de Rádio Tocantins AM (ROCHA, 2006, p.11), que está no ar até os dias de hoje, com sede de seus estúdios na capital, Palmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso que foi abordado acerca da história do rádio neste texto, algumas reflexões são importantes. Com o surgimento das emissoras de rádio no Brasil, a partir de 1920, percebe-se no constructo desta pesquisa que a concessão de uma rádio era um projeto altamente lucrativo tendo em vista os lucros obtidos em torno da veiculação de publicidades.

E este fator contribuiu para a criação de programas que marcaram os Anos de Ouro do Rádio Brasileiro, com transmissões das famosas radionovelas, radiojornais, programas humorísticos que se tornaram, anos depois, inspiração para o surgimento de programas de televisão.

Com o avanço da televisão a partir da década de 1960, as emissoras radiofônicas precisaram reinventar-se alterando a grade de programação voltando-a para um modelo mais popular, pois no início, ouvir rádio era privilégio reservado à elite.

Ao se expandir para outros estados, e específico em Goiás, a história registra que o surgimento do rádio começou de forma simples em que os rádios-postes eram a grande novidade da época, ao retransmitir programas de cadeia nacional, e/ou programas regionais.

Fato que despertou nos moradores da região norte de Goiás, especificamente os moradores de Porto Nacional, a sonharem com uma emissora local pela qual pudessem ser ouvidos em suas reinvenções e necessidades. E assim, nasceu



a Difusora do Tocantins, pela idealização do Prefeito Antônio Poincaré Andrade, em 1968, operando de forma clandestina, sendo extinta em 1970.

Mas este fato encorajou outros desbravadores a preservar o sonho de poderem expressar sua voz, criando as rádios livres, ao final de 1987, as rádios clandestinas, também chamadas de “piratinhas”, que concorriam pelo primeiro lugar na audiência, oferecendo uma programação variada, com muita música e participação dos ouvintes através das cartas.

Por meio desta pesquisa, é possível perceber que há lacunas na história do rádio portuense, tendo em vista que muitos fatos não foram registrados e outros até esquecidos. É um grande desafio delinear um caminho de pesquisa sobre a história do rádio em Porto Nacional, mas devido a sua importância, mesmo através dos fragmentos dessa história, pretende-se aprofundar nesta pesquisa a fim de contribuir para a preservação da memória local.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, André. Gêneros Radiofônicos. 2ª edição, São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL. Decreto nº 87.615, de 21 de setembro de 1982. Outorga concessão à RÁDIO SIQUEIRA CAMPOS LTDA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1980-1984/D87615.htm. Acesso em: 12 de maio de 2021.

CALABRE, Lia. No tempo do rádio: Radiodifusão e Cotidiano no Brasil (1923 - 1960). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

CALABRE, Lia. A participação do Rádio da Sociedade Brasileira 1923-1960). Fundação Casa de Rui Barbosa, RJ: 2004.

FERRARETTO, Luiz Artur. Rádio: teoria e prática. São Paulo: Ed. Summus, 2014.

FERRARETTO, Luiz Artur. Rádio: O veículo, a história e a técnica. 2º ed. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 2001.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. O rádio sem onda – Convergência digital e novos desafios na radiodifusão. Rio de Janeiro: E-Papers, 2007.

LOPEZ, Debora Cristina; VIANA, Luana; ALVES, Ticiane; FERREIRA, Laís; SANTOS, Priscila. Audiência radiofônica: a construção de um conceito a partir da metamorfose do meio. Revista Ação Midiática: Estudos em Comunicação Sociedade e Cultura. Universidade Federal do Paraná. Nº 10, p. 181-198, 2015.

MARQUES, Edmilson Ferreira. A História do Rádio em Goiás (1950-1963) [S.L]. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Edmilson_ferreira.pdf acessado em 12 de maio de 2021.

MARQUES, Edmilson Ferreira. Tecnologia, política e cultura na história do rádio em Goiás (1950-1964). 2014. 378 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MEDITSCH, Eduardo. A informação sonora na webemergência: sobre as possibilidades de um radiojornalismo digital na mídia e pós-mídia. In: MAGNONI, Antonio Francisco;

CARVALHO, Juliano Maurício de. (Orgs.). O novo rádio: cenários da radiodifusão na era digital. São Paulo: Ed. Senac, 2010.

MELIANI, Marisa. Rádios Livres: o outro lado da voz do Brasil. 1995. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENEGUEL, Y. P. **O rádio no Brasil: do surgimento à década de 1940 e a primeira emissora de rádio em Guarapuava.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/713-4.pdf>>. Acesso em: 20 maio de 2021.

O RÁDIO NO TOCANTINS. **Na Memória do Rádio.** Palmas: Rádio UFT FM, 24 de maio de 2017. Programa de Rádio. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/EbsINkwjSEmVfLxjCTUCOA>. Acesso em: 20 de março de 2021.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos.** 3ª ed. São Paulo: Summus, 1985.



- ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **Radiojornalismo no Brasil: fragmentos de história.** Revista USP. Num 22, dez-fev 2002-2003.
- PAIXÃO, Cláudio Chaves; ROCHA, Liana Vidigal. **O rádio no Tocantins: o processo de implantação e consolidação das primeiras emissoras.** Revista Rádio-Leituras, Mariana-MG, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018.
- PASSETI, Edson. **A política no ar: r ádios livres e estatização.** In: IV Congresso Estadual dos Sociólogos do Estado de São Paulo. Mimeo. São Paulo, 1987.
- ROCHA, Wesley Vilarins da. **Uma história local do Rádio: ondas magnéticas “livres” e privadas em Porto Nacional. 1968 – 1990.** Universidade Federal do Tocantins (UFT). Monografia (Curso de História), 2006.
- SANTOS, Maycon Douglas Vieira dos. **Porque o rádio tem história: reflexões históricas sobre o rádio no antigo norte de Goiás.** Rev. Hist. UEG - Morrinhos, v.8, n.2, e-821913, jul./dez. 2019.
- SANTOS, Wanderson Alves. **A Geografia do Rádio em Goiás.** XIX Encontro Nacional de geógrafos: pensar e fazer a Geografia brasileira no século XIX. João Pessoa: PA,2018.
- SILVA, L.S.D.; SANTOS, R.M.; DANIELO, N.; ALENCAR, M.A.G.; NORONHA, M.P. **Tecnologia, política e cultura na história do rádio em Goiás – 1950-1964.** Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, 2014.
- SOUZA, Sandra Sueli Garcia de. **Rádios Livres na linha do tempo: das FMS à rede mundial de computadores in Noventa anos de Rádio no Brasil.** Uberlândia: EDUFU, 2016.
- SOUZA, Sandra Sueli Garcia de. **Rádios Ilegais: da legitimidade à democratização das práticas.** 1997. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de São Paulo, 1997.
- SOUZA, Luzinete Guardiã de. Trecho extraído de relatos da pesquisa sobre história do rádio em Porto Nacional. Entrevista concedida à Marcelo Alessandro Honorato de Souza. **Projeto de pesquisa de Mestrado em Educação História do Rádio em Porto Nacional (1968-1989).** PPGE/UFT, Palmas-TO, 2021.
- STEINBRENNER, Rosane Maria Albino; ANGELIM, Juliana de Kássia de Oliveira; OLIVEIRA, Fernando Henrique Gomes; TRINDADE, Raquel Sales; VIANA, Wanessa Alexandrino. **Conta Mais sobre a história do rádio no Brasil!** Encontro Nacional de História da Mídia: Ouro Preto-MG, 2013.
- TAVARES, Reynaldo. **Histórias que o rádio não contou.** São Paulo: Negócio, 1997.

NOTAS

ⁱ As chanchadas foram um gênero de filme brasileiro que tiveram seu auge entre as décadas de 1930 e 1950. Elas eram comédias musicais, misturadas com elementos de filmes policiais e de ficção científica



EXPERIENCIANDO A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O CURRÍCULO ESCOLAR

VIVIR LA EDUCACIÓN QUILOMBOLA: EL CURRICULAR ESCOLAR

EXPERIENCING QUILOMBOLA EDUCATION: THE SCHOOL CURRICULE

FONSECA, RONNYEL NUNES DE

Mestrando em Educação - UFT

E-mail: ronnyel.fonseca@uft.edu.br

GOMES, EDILENE BATISTA

Mestre em Educação - UFT

E-mail: edilenegomes@uft.edu.br

RESUMO

O enfoque deste trabalho é analisar a presença da diversidade cultural no plano de estudos escolares, explorando experiências da educação em comunidades quilombolas. O ponto de partida dessa análise é a convicção de que as escolas situadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo-CRQ enfrentam uma grave questão de invisibilidade da diversidade cultural nos currículos. A estrutura deste estudo é dividida em três seções, a saber: a complexidade em promover uma educação multicultural nos programas escolares; a potencialidade da Educação Escolar Quilombola para integrar a diversidade cultural; e os debates contemporâneos sobre currículo e diversidade cultural. Além disso, ressaltamos que as conexões entre currículo e cultura têm se manifestado ao longo da história como formas de resistência e luta. Portanto, é inviável estudar o currículo sem considerar sua interação com a cultura.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação Quilombola; Currículo escolar; Diversidade.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la presencia de la diversidad cultural en el currículo escolar, explorando experiencias educativas en comunidades quilombolas. El punto de partida de este análisis es la convicción de que las escuelas ubicadas en las comunidades restantes de Quilombo-CRQ enfrentan un grave problema de invisibilidad de la diversidad cultural en los planes de estudio. La estructura de este estudio se divide en tres secciones, a saber: la complejidad de promover la educación multicultural en los programas escolares; el potencial de la Educación Escolar Quilombola para integrar la diversidad cultural; y debates contemporáneos sobre el currículo y la diversidad cultural. Además, enfatizamos que las conexiones entre currículo y cultura se han manifestado a lo largo de la historia como formas de resistencia y lucha. Por tanto, es imposible estudiar el currículo sin considerar su interacción con la cultura.

PALABRAS CLAVES: Educación Quilombola, Currículum escolar, Diversidad

ABSTRACT

The focus of this work is to analyze the presence of cultural diversity in the school curriculum, exploring educational experiences in quilombola communities. The starting point of this analysis is the conviction that schools located in Quilombo-CRQ Remaining Communities face a serious issue of the invisibility of cultural diversity in the curricula. The structure of this study is divided into three sections, namely: the complexity of promoting multicultural education in school programs; the potential of Quilombola School Education to integrate cultural diversity; and contemporary debates about curriculum and cultural diversity. Furthermore, we emphasize that the connections between curriculum and culture have manifested themselves throughout history as forms of resistance and struggle. Therefore, it is impossible to study the curriculum without considering its interaction with the culture.

KEYWORDS: Quilombola Education; School curriculum; Diversity.

INTRODUÇÃO

A palavra *currículo* aparece pela primeira vez, conforme Hamilton (1992), no Oxford English Dictionary no ano de 1633, em um atestado concebido a um mestre na sua graduação, na Universidade de Glasgow, Escócia. No entanto, estudos mais aprofundados surgiram somente no final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos. Nestes primórdios, os estudos sobre o currículo tinham o objetivo de organizar o processo educativo, controlando o comportamento, conteúdos, ensinamentos e o próprio pensamento dos alunos para que não se desviassem dos padrões pré-estabelecidos pelos sistemas de ensino no qual eles estavam inseridos. À medida que as pesquisas avançam, o currículo começa a ter a incumbência de homogeneizar a sociedade com base nos princípios sociais e culturais norte americanos no período pós-guerra civil. Tudo isso para atender as demandas do processo de industrialização e urbanização vivenciados na época, bem como para se enquadrar nos padrões da classe média americana que definiam as crenças, valores, cultura e comportamentos a serem seguidos.

Diante dos pressupostos apresentados por Moreira e Silva (2008), percebemos que o currículo escolar não é um elemento neutro dentro dos sistemas de ensino. Logo, em sua construção identitária, estão imbricadas relações de poder, de dominação, visões de mundo e construções sociais/culturais de quem coloniza/domina em relação a quem é colonizado/dominado. Um exemplo prático desse aspecto do currículo na história nacional é o próprio modelo de educação empregada pelos jesuítas de Portugal na colonização do Brasil. Na ocasião, ensinavam aos indígenas a língua, a cultura e a religião portuguesa. Assim, mesmo que de forma ainda desarticulada, os colonizadores do Brasil e de outros países já empregavam práticas de ensino pautadas na homogeneização da sociedade, bem como de perpetuação de padrões sociais e culturais, que se assemelham aos aspectos que sustentam ou sustentaram o currículo na sua ideia primária.

A diversidade cultural como elemento essencial do currículo, tem gerado debates significativos no Brasil, desde as últimas décadas do século XX. Entre debates, reformulações do currículo, criação da Base Nacional Comum Curricular, dentre outras iniciativas que se apresentaram ao longo da história, pouco se viu de evolução no currículo escolar do ponto de vista prático, quanto a educação multicultural. Para além da negação dentro da grade curricular, essa realidade fica ainda mais evidente quando nos reportamos aos livros didáticos, que em tese seriam a ferramenta de exposição e compreensão dessa diversidade existente. Deste modo, a educação multicultural existe, porém é ignorada pelos sistemas de ensino, principalmente quando falamos da rede pública.

Por esse motivo o foco desse trabalho é discutir a diversidade cultural no currículo escolar, partindo de experiências da educação quilombola. A discussão parte desse ponto por acreditar que as escolas das Comunidades Remanescentes de Quilombo-CRQ, são as que mais sofrem com esse processo de invisibilidade da diversidade cultural no currículo escolar. A estrutura que fundamenta o estudo se divide em três partes, à saber, são elas: A dificuldade de estabelecer uma educação multicultural no currículo escolar; A Educação Escolar Quilombola como possibilidade de inserção da diversidade cultural e os Debates contemporâneos sobre currículo e diversidade cultural. Ademais destacamos que “as relações entre currículo e cultura se desenvolvem no decorrer da história na forma de resistência e luta. Por isso, o currículo não pode ser estudado separadamente da cultura” (CARMO; FURTADO, 2021, p. 01).

A dificuldade de estabelecer uma educação multicultural no currículo escolar

A discussão que pressupõe a abordagem do currículo escolar como possibilidade de inserção de uma educação multicultural, prescinde inegavelmente do entendimento que educação e cultura são elementos interdependentes. Mesmo sabendo que cada uma tem características específicas e peculiares, elas se interrelacionam a partir do momento em que se pensa e discute uma educação mais justa, inclusiva e igualitária. Logo, se estamos falando em senso de justiça, inclusão e igualdade, destacamos com base nas afirmações de Sacristán (1995) que o currículo precisa enfrentar e/ou superar barreiras historicamente enraizadas em seu interior. Entre outras muitas que se apresentam, a principal delas é a capacidade de reconhecer e validar a diversidade, não apenas cultural, mais de gênero, grupos étnicos, religiosa, de princípios e valores, enfim de todos esses aspectos sociais que formam a atual conjuntura da sociedade mundial. Neste sentido



Discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade. Partiremos da observação de que a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

Conforme o anteposto, o autor nos diz que é impossível integrar minorias, isto é, outras culturas e grupos étnicos se não mudar a forma com que essa diversidade existente é tratada no currículo ou na cultura escolar e sobretudo, nos outros segmentos da educação. O rompimento que se propõe através da observação da diversidade cultural no currículo escolar, trata-se, pois, de uma quebra de paradigma que coloca em oposição a concepção tradicional e a concepção crítica do currículo.

Na concepção tradicional ele se configura “num conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 26). Já a crítica vai além desse pensamento dominante e egoísta, reconhecendo o papel importante do currículo, da educação e cultura como forma de integração da diversidade, e não como ferramenta de homogeneização da sociedade. Sobre isso destacamos:

Na concepção crítica não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida as futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pela qual se luta e não aquilo que recebemos (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 27).

Nessa visão o currículo é entendido como um campo de acolhimento das demandas sociais existentes, oriundas das constantes lutas e resistência aos modelos dominantes. Portanto, abre-se um caminho para a aceitação da heterogeneidade, sobretudo, no campo da cultura. Contudo o caminho não é tão simples como aparenta.

Já na última década do século XX, Sacristán (1995) trazia a problemática da dificuldade de se estabelecer a diversidade cultural no currículo escolar. A conjuntura que fundamentava a educação em sua época não apresentava grandes possibilidades, uma vez que o paradigma existente não era tão receptivo a grandes mudanças.

A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação. Será, quando menos, mais difícil que o ensino se abra as culturas distantes daquela em que está situada se não respeita um certo multiculturalismo interno. A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e assimilação à cultura dominante (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Por assim dizer, a dinâmica da educação nos moldes que se apresentam, inviabiliza e se torna o principal entrave para a implantação de uma educação multicultural, como diz Sacristán (1995), ou diversidade cultural como trazemos no enfoque do estudo. Neste sentido, a pergunta que se apresenta e que precisa ser amplamente discutida é: Como transpor as barreiras para superação desse paradigma existente, tendo em vista um novo modelo de educação/currículo que respeite e trabalhe a variedade/diversidade? Destacamos que ao defendermos a quebra do paradigma, compreendemos que para isso seja necessária uma transformação no modelo vigente, porém, não estamos falando de uma transformação radical, isto é, de retirar tudo que está posto e preencher esse espaço vazio com tudo novo. Ao contrário, apontamos que para que a mudança ocorra, precisam ser construídas vias de trânsito, observando o que está posto e pode ser melhorado, assim como incluir outros pontos que estão ausentes, mas que fazem parte das demandas da sociedade que está em constante transformação.

Essa transformação é necessária por entender que o currículo não é um documento estático, feito a partir de uma realidade e, portanto, acabado. Pelo contrário, ele se caracteriza pelo fato de contemplar as necessidades presentes em cada contexto e a partir dessa realidade, definir conteúdos e toda estrutura pedagógica que vai direcionar o processo de ensino/aprendizagem. Ele não é inerte e imutável, mas está em constante movimento. Movimento esse, sempre



pautado em planos de governos transitórios, que se revezam no poder e que muitas vezes se colocam em posições opostas em relação aos avanços necessários no currículo, com relação por exemplo, à educação multicultural. Por esse motivo a diversidade cultural vive altos e baixos, oscilação comum à educação brasileira, hora com avanços, hora com retrocessos. Então, qual o caminho a seguir?

Incluir os pontos ausentes, negligenciados historicamente no currículo escolar e transformar esse modelo de inclusão, como política de estado que é fixa e permanente. Não como políticas de governo que é pautada na transitoriedade e descontinuidade. Em relação ao currículo escolar em si e na prática cotidiana de cada escola,

Bastará revisar os conteúdos mínimos que são regulamentadas pelas administrações educacionais e as programações realizadas pelas escolas e professores e incluir perspectivas multiculturais em partes de determinadas áreas ou em algumas delas, como as Ciências Sociais e a linguagem, por exemplo. Seria introduzido aquilo que atualmente não faz parte do currículo ou se suprimiram certos estereótipos culturais ou, ainda, se tornariam plurais visões etnocêntricas, dando aos conteúdos uma perspectiva diferente (SACRISTÁN, 1995, p. 85).

Dito isso, Sacristán reconhece as dificuldades que se apresentam na implantação da diversidade cultural no currículo escolar, mas também aponta alguns caminhos que podem ser tomados como princípio de uma mudança necessária. Ademais, “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28).

Educação Escolar Quilombola como possibilidade de inserção da diversidade cultural

Antes de adentrar no tema específico da educação quilombola, precisamos entender, ainda que de forma superficial, o que é o quilombo. Uma das explicações que a antropologia adota para melhor defini-lo em uma linguagem contemporânea é:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebeldes. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 2 *apud* BRASIL, 2013, p. 429).

Essa definição nos traz um pouco sobre a visão contemporânea da palavra quilombo. Munanga e Gomes (2004, p. 72), nos apresentam um conceito por meio do qual vemos que “a palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo”. Por fim, o Decreto nº 4887/2003, agora na contemporaneidade, define os quilombos como sendo os “[...] grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2013, p. 432). Após o esclarecimento sobre o espaço em que se discutirá a diversidade cultural no currículo escolar, partimos para a discussão desse espaço como possibilidade de um novo paradigma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), documento que orienta o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no Brasil, trazem em seu bojo de instruções, informações indispensáveis para o



conhecimento a respeito da educação escolar quilombola. Como diretriz nacional, ela também é fonte de onde se origina uma ramificação, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, que consiste em uma normativa específica para esse contexto de ensino. As diretrizes percebem a necessidade de a educação ser trabalhada nas comunidades quilombolas, partindo de suas próprias especificidades, como a cultura, as crenças, o modo de vida, e isso implica pelo menos no campo teórico em um avanço significativo em relação a inserção da diversidade cultural no currículo escolar.

Sendo assim, vemos que as diretrizes gerais partem de um princípio que valoriza a educação no contexto das comunidades, observando minúcias que podem fazer total diferença na estrutura do currículo e no fazer pedagógico dessas escolas que se encontram dentro dos territórios dos quilombos. Como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2013, p. 447).

Ainda sobre o tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola asseveram que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 1).

Num primeiro momento, ao observar essas normas, parece que estamos caminhando a passos largos para a inserção da diversidade cultural nos currículos, a começar daqueles constituídos nas escolas dos territórios quilombolas. Porém não é bem assim que as coisas funcionam na realidade. Se por um lado as DCNs aproximam o currículo da realidade social e cultural dos moradores do quilombo, por outro, as prendem em uma única realidade que vai ser transmitida para futuras gerações, de forma unitária, homogênea, e pasmem, sem muito compromisso com a variedade. Quando falamos em diversidade a partir de afirmações de Sacristán (1995), Moreira e Silva (2008) pensamos na ideia de variedade. Assim apenas concentrar o currículo engessado e preenchido apenas com os aspectos sociais e culturais locais, ainda que seja importante estar presente, não atende a demanda que se pretende, através da proposta da diversidade cultural. A diversidade é composta, sobretudo, por características que se identificam com a heterogeneidade, múltiplas abordagens, com a presença de várias possibilidades. Deste modo, se distanciam no tempo e no espaço das características da homogeneidade que os currículos vêm apresentando ao longo da história educacional brasileira.

Embora não se apresente de forma multicultural no currículo da educação escolar quilombola, há uma aproximação entre o currículo e a cultura desde a criação desse campo de estudo na educação. Num primeiro momento para perpetuar aquela cultura na qual se acredita ser a melhor, posteriormente para satisfazer as necessidades de dominação. Mas também é inegável que

As relações entre currículo e cultura se desenvolvem no decorrer da história na forma de resistência e luta. Por isso, o currículo não pode ser estudado separadamente da cultura, pois os dois se interligam formando assim, uma transmissão da teoria educacional na sociedade (CARMO; FURTADO, 2021, p. 1).

Com base nessa afirmação, podemos perceber que a cultura e o currículo na educação, caracterizam uma relação de resistência histórica, assim como a própria história de formação e continuidade dos quilombos



contemporâneos. Por isso mesmo, é que devemos confluir em direção a garantir no currículo escolar a possibilidade de agregar a cultura local como fonte primária e contextualizada do local onde se está, assim como incluir as outras que também são observadas na sociedade como um todo. Observem que o objetivo da diversidade cultural no currículo escolar não é promover uma em detrimento da outra, mas apresentá-las como existentes e coesas em igualdade valorativa. Todas dentro de suas especificidades e por isso mesmo, importantes para o currículo escolar.

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro, (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, tratando-se especificamente da diversidade étnico-racial, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos (SILVA, 2011, p. 14).

Ora, se as DCNs abordam a questão cultural local das comunidades remanescente de quilombo, pode ser visto como um ponto de partida para observação da diversidade cultural? Sim, porém não dada como uma iniciativa de isolamento cultural e social. Mas tomado como a possibilidade de incluir outras culturas dentro de uma muito bem estabelecida ao longo da história. Isto é, ao passo que se integram a cultura ocidental na comunidade, o caminho contrário também pode ser feito, uma vez que o currículo mesmo em comunidades quilombolas nunca perdem a essência do modelo original de quem o idealiza, e, portanto, sempre traz com força os traços culturais e sociais dominantes.

Por essa razão um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade a 'voz' de cada um dentro de uma experiência pedagógica (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 105).

Portanto, é importante destacar que a desconstrução e (re)construção da convivência social e de outros modos de inter-relação social é possível. Sobre este aspecto: "a educação quilombola busca a legitimação de vivências e experiências pautadas no respeito à diversidade cultural" (GOMES, 2017, p. 78 *apud* OLIVEIRA; SANTOS; CAMPOS, 2021, p. 137).

Debates contemporâneos sobre currículo e diversidade cultural

É importante citar que desde o surgimento do currículo como campo de investigação, a sociedade passou por várias transformações, períodos de desenvolvimento e duas mudanças de século, se tomarmos como referência de seu surgimento o século XIX, como muitos afirmam. Um dos fatores que está em debate na atualidade é questão do reconhecimento e valorização da diversidade em todos os aspectos. Ora, o currículo surge num contexto de concentração de poder, marginalização das minorias, segregação racial e muitas outras mazelas da sociedade, porém, na contemporaneidade ele se encontra em um período de emancipação social, luta por igualdade de gênero, inclusão, direitos das minorias, enfim é nesse contexto que

A diversidade cultural, como corpo teórico e campo político, está sendo estudada com intensidade na atualidade para se tentar compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gêneros, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcos identitários. (OLIVEIRA; SANTOS; CAMPOS, 2021, p. 141).

Conforme os autores citados acima, hoje a compreensão do currículo precisa partir da ideia da pluralidade na qual a sociedade está constituída. Trabalhar o currículo escolar e conseqüentemente a educação, sem observar esses critérios, torna o currículo sem função social, pedagogicamente fora do contexto da realidade existente.

A reflexão em torno da cultura como construção sócio-histórica tem feito parte dos principais debates da educação. O tema ganha notoriedade, também, nos diversos espaços sociais, acadêmicos,



mediáticos, dentre outros. Percebe-se que um discurso de tolerância é confrontado com outro que diz respeito à afirmação dos direitos civis, sociais, políticos e identitários de reconhecimento e de respeito ao direito à diferença (SILVA, 2011, p. 14).

É a partir da conquista desses direitos, que possibilita o debate dessa realidade também fazer parte da cultura escolar, como marco educacional de emancipação do currículo, nos parâmetros defendidos por Paulo Freire, ou seja, a educação tem que ser autônoma e emancipada. Neste sentido, a diversidade cultural passa a ser uma possibilidade real para atender essa demanda necessária, porém será necessária uma forte dedicação por parte daqueles que dirigem a educação nacional, do contrário, a iniciativa de implantar a diversidade no currículo não passará de um desejo de uma minoria que milita por esses anseios. Ressalta-se, que aqueles que defendem a necessidade da educação multicultural, acreditam que

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2007, p. 18).

É importante destacar a participação dos docentes nesse processo de discussão, visto que são impactados com qualquer proposta de mudança no cenário da educação, e isso também reflete diretamente no seu fazer pedagógico. Mas sua importância se dá não apenas por esse motivo, mas também, para refletir também acerca desses movimentos necessários dentro do currículo escolar. Ademais, para entender sobre a importância de a diversidade cultural estar no cenário não apenas dos debates que permeiam o currículo, mas da realidade educacional brasileira. Neste sentido, a percepção dos docentes tende a reconhecer que “uma educação libertadora necessita que esteja inserida em seu contexto os diversos valores culturais, as experiências, saberes, estratégias e valores construídos pelos diversos grupos sociais ou classes oprimidas” (SANTOMÉ, 1995).

Além disso, podemos dizer que:

Os argumentos sustentadores do currículo multicultural conectam-se com a filosofia que fundamenta a educação geral: a função básica dessa não é a de introduzir os estudantes ao conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas capacitar a todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar nela responsabilmente e melhorá-la. Nesse objetivo geral cabe o que se conhece como “alta cultura”, que condensa a melhor tradição dos grupos humanos, mas é necessário levar em conta também a vida real, os costumes dos homens, os problemas que afetam a todos, os conflitos, as crenças que explicam e orientam suas vidas, todas as formas de expressão que utilizam (SACRISTÁN, 1995, p. 105).

Para Sacristán (1995), uma proposta que se compromete a atender as necessidades da diversidade cultural no currículo escolar, precisa entender que não basta apenas modificar conteúdos e mudar a dinâmica das aulas. A mudança é estrutural, ou seja, no primeiro momento precisa ser mudada a lógica de dominação do currículo. Em segundo lugar, permitir que os vários grupos da sociedade se sintam contemplados. Em seguida, organizar os conteúdos para que a mudança seja efetivada através do trabalho pedagógico e por fim possibilitar a emancipação da educação, de forma que ela se apresente de maneira autônoma.

A luta pelo direito a educação e por meio dela à igualdade, ganham eco nos movimentos sociais, nas lutas de classe, nos grupos minoritários e culminam nas políticas públicas educacionais, que possibilitam a inserção dessas demandas sociais. Neste contexto, se aplica a luta pela diversidade cultural no currículo. A barreira a ser vencida na luta pela superação do modelo curricular vigente se concentra na possibilidade de reconhecer a diversidade cultural como um elemento inseparável da identidade nacional e regional de seus educandos, pois esse reconhecimento depende da superação de qualquer tipo de preconceito e ensina o aluno a valorizar as especificidades dos grupos que compõem sua escola, seus vínculos afetivos e a sociedade.



A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Ao chegar a esse ponto, aprendemos com base nas observações acima que essas diferenças só são perceptíveis no campo da cultura quando nos colocamos em um ponto de observação entre o eu e o outro. A partir dessa nova perspectiva visual, conseguimos nos identificar e perceber a identidade daquele que é diferente de nós. Perceber essa diferença não nos faz menor ou pior do que o outro, mas permite reconhecer outra realidade que está posta na sociedade que me cerca. Portanto do ponto de vista da inclusão da diversidade cultural no currículo escolar, permitir essa realidade no processo educativo não significa descaracterizar aquela que já é trabalhada na educação. Mas sim, permitir que outras que historicamente tem sido silenciada, façam parte da estrutura curricular que é apresentada aos alunos desde a educação infantil.

Por fim destacamos que todo movimento de mudança de concepção de sociedade, que possa construir com os princípios de igualdade, equidade e valorização dos variados grupos que a constituem, não podem desconsiderar que a educação é a ferramenta mais adequada para começar esse processo. E como ferramenta de transformação e preparação do ser humano para viver em sociedade, a mudança de seu currículo escolar que contempla não apenas a diversidade cultural, mas todos os segmentos variados de sua organização social se tornam emergentes. Não sabemos quando, nem por quem essa transformação virá. Mas, como diz Sacristán (1995, p. 110), “um currículo planejado a partir desse mapa dará uma perspectiva mais completa do que é uma sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem sobre o currículo e suas funções desde sua origem como campo de investigação, nos levou a refletir sobre sua importância no processo pedagógico. Percebemos desde o princípio que o currículo surge como uma intenção pedagógica na educação e para cumprir demandas da sociedade na qual fora idealizado. Ao longo dos anos foi-se questionando se aquela forma usual era a mais adequada para o sistema educacional que tem por função preparar o indivíduo para viver em sociedade.

Ficou entendido que o currículo da educação até então vigente estava a serviço da classe, cultura e valores sociais dominantes, logo não poderia atender a sociedade como um todo. Surge então a visão crítica do currículo, contrapondo-se a visão tradicional. A visão tradicional tratava o currículo escolar como uma forma de perpetuação e controle dos valores sociais e culturais de uma forma homogênea, desconsiderando qualquer tipo de manifestações diferentes daquelas “aceitas” como válidas. Já a visão crítica, surge como questionamento da visão tradicional, e tem a visão do currículo escolar como uma ferramenta de agregação de valores sociais e culturais diversos, existentes na configuração da sociedade.

É nesse cenário de crítica sociológica do modelo tradicional do currículo que se abre a possibilidade de discussão da diversidade cultural no currículo escolar. Ressalta-se ainda que defendemos a inserção da diversidade de todos os tipos no currículo escolar, porém nesse momento de estudo nos propomos a discutir a diversidade cultural. A discussão ao longo do artigo trouxe também a educação escolar quilombola como possibilidade de inserção da diversidade cultural no campo do currículo, isso porque as DCNs trataram o currículo das escolas do quilombo como campo específico para trabalharem a cultura local, dando lhes uma visibilidade que não é dada em outros ambientes.

Assim percebemos que mesmo quando as DCNs tentam incluir a diversidade cultural, perde-se na dinâmica da visão tradicional do currículo, isto é, na transmissão unitária e homogênea dos valores sociais historicamente construídos. Por fim acreditamos que esse debate é amplo e permeia várias nuances que precisam ser observadas, para enfim chegar ao seu objetivo que é a inclusão da diversidade cultural no currículo escolar. Ademais, o estudo possibilitou discutir a



necessidade de tomar o currículo como uma forma de inclusão e não como ferramenta de exclusão de segmentos sociais que constituem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARMO, E. S. FURTADO, L. S. Currículo e a cultura: Um Estudo acerca do contexto histórico da educação. **ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** 8743 - Pôster - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8743>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em 20 jan. 2023.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum.** Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10 ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez. 2008.

MUNANGA, K. GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. 2004.

OLIVEIRA, N. B. SANTOS, M. S. CAMPOS, M. A. S. A diversidade cultural como direito na educação quilombola no Brasil: Perspectivas e desafios da formação continuada dos professores na Educação Básica. **Revista Latino-Americana De Estudos Científico.** v. 2. p. 135-145. 2021. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ErVns9gNX_EJ:https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36096&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 23 de jan. de 2023.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes. p. 82-113. 1995,

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes.p. 159-177. 1995.

SILVA, N. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia.** Belo Horizonte- MG. n. 11. p. 13-29. 2011. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1307>. Acesso em: 10 dez. 2022.



COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – (2004-2014)

CUOTAS RACIALES EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE TOCANTINS

RACIAL QUOTAS IN FEDERAL UNIVERSITY OF TOCANTINS - (2004-2014)

SOUSA, MARINA GRIGÓRIO BARBOSA DE

Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense, professora assistente - UFNT

E-mail: ronnyel.fonseca@uft.edu.br

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

A implementação da Lei de Cotas (Lei 12.711/12) nas Universidades Federais estabelece um novo mecanismo de políticas afirmativas e de busca pela equidade social e racial no ambiente acadêmico. Este artigo, resultante da dissertação intitulada “Histórias e Memórias das Cotas Raciais na Universidade Federal do Tocantins”, procurou investigar o processo de tratamento da questão Racial e a implementação inicial das cotas raciais na Universidade Federal do Tocantins (UFT) sob a ótica dos cotistas, professores e gestores no recorte histórico dos anos de 2004 a 2014. Para a consecução da pesquisa foi utilizada a metodologia da história oral temática, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Fundamentada na abordagem teórico-metodológica da história oral (HO), a pesquisa privilegiou como fontes primárias, as entrevistas com estudantes cotistas raciais, professores e gestores diretamente envolvidos na implementação das cotas raciais na UFT. No que concerne aos resultados compreendeu-se que as pressões dos movimentos sociais brasileiros nacionais e regionais influenciaram bastante para que a UFT adotasse as cotas raciais a partir da aprovação da lei 12.711/12. Os núcleos e os movimentos sociais internos colaboraram para que as Ações Afirmativas se efetivassem na IES. A aplicabilidade da Lei de Cotas está correspondendo às expectativas previstas *a priori*, considerando o grau de satisfação e a permanência desses sujeitos beneficiários das cotas, conforme os depoimentos narrados nesta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: : Cotas Raciais. História Oral. Educação superior. UFT. Ações Afirmativas.

RESUMEN

La implementación de la Ley de Cuotas (Ley 12.711/12) en las Universidades Federales establece un nuevo mecanismo de políticas afirmativas y de búsqueda de la equidad social y racial en el ámbito académico. Este artículo, resultante de la disertación titulada “Historia y Memorias de las Cuotas Raciales en la Universidad Federal de Tocantins”, buscó investigar el proceso de abordaje de la cuestión racial y la implementación inicial de las cotas raciales en la Universidad Federal de Tocantins (UFT). desde la perspectiva de cuotistas, docentes y directivos en el periodo histórico de 2004 a 2014. Para realizar la investigación se utilizó la metodología de la historia oral temática, la investigación bibliográfica y la investigación documental. Basada en el enfoque teórico-metodológico de la historia oral (HO), la investigación privilegió como fuentes primarias entrevistas con estudiantes, profesores y directivos de cuotas raciales directamente involucrados en la implementación de cuotas raciales en la UFT. En cuanto a los resultados, se entendió que las presiones de los movimientos sociales nacionales y regionales brasileños influyeron mucho en la UFT para adoptar cuotas raciales después de la aprobación de la ley 12.711/12. Los grupos y movimientos sociales internos colaboraron para hacer efectivas las Acciones Afirmativas en las IES. La aplicabilidad de la Ley de Cuotas corresponde a las expectativas previstas *a priori*, considerando el grado de satisfacción y la permanencia de estos sujetos beneficiados con las cuotas, según los testimonios narrados en esta investigación.

PALABRAS CLAVES: Cuotas raciales. Historia oral. Educación universitaria. UFT. Acción afirmativa

ABSTRACT

The implementation of the Quota Law (Law 12.711 / 12) in Federal Universities establishes a new mechanism of affirmative policies and search for social and racial equity in the academic environment. This article, resulting from the dissertation titled "Stories and Memories of Racial Quotas at the Federal University of Tocantins," sought to investigate the process of treatment of the racial question and the initial implementation of racial quotas at the Federal University of Tocantins (UFT), Teachers and managers in the historical cut-off from the years 2004 to 2014. For the achievement of the research was used the methodology of oral history, the bibliographical research and the documentary research. Based on the theoretical-methodological approach of oral history (HO), the research focused on primary sources, interviews with students, race teachers, and managers directly involved in the implementation of racial quotas in UFT. Regarding the results, it was understood that the pressures of the national and regional Brazilian social movements had a strong influence on the UFT adopting the racial quotas after the approval of law 12.711 / 12. The nucleus and internal social movements collaborated so that the Affirmative Action's took place in the IES. The applicability of of quotas is corresponding to the expected expectations a priori, considering the degree of satisfaction and the permanence of these subjects beneficiaries of the quotas, according to the statements narrated in this research.

KEYWORDS: Racial Quotas. Oral History. Higher education. UFT. Affirmative Action.



INTRODUÇÃO

A problemática do projeto iniciou-se com as indagações sobre por que a UFT não adotou as cotas raciais? Procurou-se discorrer sobre a trajetória da Educação Superior no Brasil, em seguida investigou-se o sistema de cotas na Região Norte. Diante do dilema da criação do Estado do Tocantins no ano de 1988 procurou-se historiar as origens da negritude no Antigo Norte de Goiás, a influência dos movimentos sociais e de perspectiva racial nesse processo, a Universidade do Tocantins e por último a criação da UFT. Analisaram-se os objetivos específicos da pesquisa, como o foco no problema da inserção racial na UFT nos últimos dez anos.

A dinâmica de integração das lutas encetadas pelos movimentos sociais e a pressão manifestada por eles visavam à promoção de políticas de Ações Afirmativas (AA)ⁱ no País. Sobretudo, compreendemos ação afirmativa assim como para o autor Alexandre Nascimento que as entende como,

Políticas de constituição do público, pensado não como construção a partir do Estado (embora este seja fundamental), mas pensado como construção do comum. Os movimentos sociais que, historicamente, questionam, resistem, criam formas e propõem novas relações sociais, manifestando-se contra o que é considerado injusto, incorreto e, muitas vezes, inaceitável numa dada sociedade, são, nesse sentido, ações afirmativas, pois são ações coletivas de afirmação de identidade e direitos, práticas constituintes de autonomia. (Nascimento, 2004, p. 177).

Por conseguinte, no desenrolar dessas políticas, ocorreu a aplicabilidade gradual das cotas raciais na maior parte das universidades federais brasileiras, incluindo-se a Universidade Federal do Tocantins.

Para além do disposto acima, foi necessário realizar um percurso metodológico que respondesse aos seguintes questionamentos: “Como se desenvolveu o tratamento da questão racial na UFT nos últimos dez anos?” “Como se configuraram as AA na instituição nesse mesmo período?” Constatou-se então que, essas indagações seriam respondidas através da metodologia da História Oral (HO).

Para Paul Thompson (1988), a oralidade, a partir de evidências, permite ressaltar e tornar mais dinâmicos e vivos os elementos que, de outro modo, por outro instrumento de coleta, seriam inacessíveis. A evidência oral possibilita avaliar, corrigir ou complementar outras formas de registro – quando existem – e, finalmente, a evidência oral traz consigo a probabilidade de transformar “objetos” de estudos em “sujeitos”.

Ainda segundo o autor, optar pela História Oral para estudos de natureza historiográfica é optar por uma concepção de História e reconhecer os pressupostos que a tornaram possível. É inscrever-se num paradigma específico, é perceber suas limitações e suas vantagens e, a partir disso, (re) configurar os modos de agir de maneira a vencer as resistências e ampliar as vantagens.

Salientamos ainda que o campo da História Oral não é monolítico, muito menos autorreferente, portanto, tal uso metodológico é entendido na perspectiva desse artigo para dar voz e oportunizar indivíduos e grupos que não só como beneficiários de um programa de ação afirmativa, mas que possibilite visibilidade de análise em um contexto sócio-histórico.

Sendo dessa maneira, possível narrar às memórias dos gestores e professores envolvidos de alguma maneira na discussão da temática no ambiente acadêmico, ou na efetivação de projetos que buscassem promover maior equidade racial na instituição, significava traçar um novo percurso com base não só em documentos, ou em discussões da sociedade tocantinense, mas um percurso que tentasse dialogar com o universo acadêmico ante o uso legítimo das cotas. Compreender o que dizem os cotistas, os quais, na condição de beneficiários de um programa de ação afirmativa, representam uma mudança radical no sentido de acesso democrático ao ensino público federal, tanto para o Tocantins como para o Brasil.



Racismo à Brasileira e a questão racial no Tocantins

Para debater sobre aspectos da questão racial – incluindo as políticas e instrumentos de combate à desigualdade racial no Brasil – torna-se necessário examinar um conjunto variado de fenômenos na base desse processo, como o racismo, a discriminação direta ou indireta, o preconceito, que se levados em consideração poderão explicar o fato de que grande porcentagem da população negra se mantém concentrada nos segmentos mais baixos da estratificação social brasileira (JACCOUD, 2008).

E para compreender aspectos inerentes ao Racismo à Brasileira, percebem-se determinados critérios de classificação racial em nosso país, como nos aponta Degler (1991), no Brasil, o conceito de raça encontra-se mais relacionado a características fenotípicas do que relacionado à ancestralidade, levando uma análise de nossa população não por grupos raciais, mas por vezes, como *grupos de cor*.

E no que tange avanços recentes no trato do conceito de raçaⁱⁱ e etnia,

Diferentemente de estudiosos que absorvem o conceito de raça e etnia, a compreensão teórica mais recente da formação das identidades raciais estabelece uma distinção entre as duas, nos contextos em que o fenótipo (aquilo que apontamos como raça) torna-se uma questão de maior destaque do que a língua, a cultura ou a religião. (HANCHARD, 2001, p.29)

Luciana Jaccoud (2008) acentua que o racismo se manifesta como uma ideologia que preconiza a hierarquização de grupos humanos em função de sua cor, raça ou etnia – é a discriminação racial indireta – por meio de cerceamento de acessos ou oportunidades. A autora analisa que no Brasil, desde o final da década de 1980, o preconceito racial é visto como crime, passível de acusação e prisãoⁱⁱⁱ. Contudo, a luta no campo jurídico é um recurso pouco utilizado pela sociedade, e quando usado, seus resultados em termos de punição são praticamente inexistentes, porquanto as causas apontadas para as dificuldades de aplicação do direito no campo racial são variadas, indo da necessidade de o acusado comprovar a motivação racista do ato, a dificuldade de recolhimento de provas e testemunhos, e a resistência dos membros da polícia e do judiciário em dar encaminhamento a esses inquéritos e processos (JACCOUD, 2008).

Essa situação complexa também pode ajudar a compreender a questão racial no Estado do Tocantins, o Estado mais jovem da Federação, mas que possui parte da sua historiografia imposta ao antigo Norte da Província e Estado de Goiás, onde se constata que a mineração na região pôde compor de forma significativa uma etnia híbrida e rica para os tocaninenses.

Compreender a questão racial especificamente no Tocantins é se remeter ao período escravista da Capitania do Norte Goiano durante o século XVIII. Para Juciene Apolinário (2002), em seu artigo *Vivências Escravistas no Norte de Goiás do Século XVIII*, o papel social desempenhado por homens e mulheres negras na dinâmica de suas atividades cotidianas esteve integrado na história de seu tempo, e representando mais adiante parte de uma conjuntura histórica muito importante relativamente aos diferentes grupos sociais que compõem o atual Tocantins.

O negro sempre teve sua importância nas regiões mineradoras, e como acredita, Parente (1999), de maneira diversa do índio ele possuía sua própria legislação. Essa diferença na legislação proporcionou ao negro estabelecer uma relação específica e conflituosa com o branco colonizador.

Como base da mão-de-obra na mineração de ouro no Tocantins, as principais regiões onde houve maior distribuição dos negros trazidos em comboios da Bahia para minas do antigo Norte de Goiás, foram as de Natividade, Arraias, Conceição, Chapada e Monte do Carmo (SILVA, 1996, p. 101).

E para Otávio Barros da Silva (1996), com o desenvolvimento da navegação mercantil no rio Tocantins, autorizada pelo ouvidor Teotônio Segurado, o negro passou a praticar atividades não só pertinentes à mineração, mas outros ofícios variados, como agricultura de subsistência e, por vezes, até afazeres domésticos. Assim colocava-se o escravo como uma engrenagem de produção, forçando-o a se submeter a ela, mas o negro reagiu sempre que pôde e como pôde – fugindo, assassinando e se rebelando.

Nas palavras de Silva (1996, p. 102), muitos negros evadidos de seus senhores fundaram vários quilombos no período de mineração do ouro (século XVIII), e alguns terminaram se aculturando com os criadores de gado transplantados do Nordeste brasileiro.



Esses escritos evidenciam que pelo fato de se rebelarem ou pela constante redistribuição da mão-de-obra escrava negra no Norte da Capitania de Goiás, os negros viviam em contínua mobilidade. Apolinário (2002), em seu artigo já mencionado, demonstra com dados que a instabilidade dos veios aluvionais propiciou um contínuo afluxo e refluxo dessa mão-de-obra, fazendo com que regiões como Natividade, São Félix e Arraias chegassem a um contingente significativo no número de escravos.

Ainda levando em consideração esses dados apresentados pela autora em seu artigo, até ao final do século XVIII (aproximadamente entre 1780 e 1785), a região do Norte Goiano constituía-se de 13.635 habitantes, sendo 4.509 livres e 9.126 escravos, onde os negros se compunham como maioria, representando 66,9% do total da população na época. Tais dados possibilitam compreender a análise da autora, de que a presença do mulato nessa sociedade escravista, desde as primeiras décadas do período setecentista, foi moldando um valor histórico-social.

Com relação ao período de decadência da mineração, apontado por Parente (1999, p. 96), a região entrou num processo de estagnação econômica levada por uma série de fatores, como a ausência de mercado, a incapacidade de competir com outras regiões do País, os custos dos transportes e a escassez da mão-de-obra, que declina consideravelmente. Tais fatores fizeram com que a população buscasse mecanismos de resistência para conseguir se integrar, mesmo que lentamente, a uma nova forma de atividade econômica baseada na produção agropecuária que, de acordo com a autora, predomina até os dias atuais como base da economia do Estado do Tocantins.

Essas mudanças conjunturais na economia do Norte da Capitania de Goiás, até o fim do período colonial, possibilitaram que os negros se tornassem representação importante na base da sociedade atual tocantinense. Já se mencionou no trabalho que o Estado do Tocantins possui 75,5% de negros (pretos e pardos), dados que conferem ao Estado sua cor, raça e etnia afrodescendentes.

O que se compreende a partir de todos esses apontamentos seria que o Tocantins, um Estado que possui em sua base social uma herança escravista, a partir do momento em que reivindica sua autonomia política, reivindica também os direitos fundamentais de seu povo. Para Apolinário (2002, p. 165), homens e mulheres negros, do Norte Goiano e de toda a Capitania de Goiás, violados pelos sistemas econômico, mental e cultural, souberam criar estratégias de resistência contra o escravismo e não se deixaram coisificar.

Parte da estratégia de resistência reconhecida nos Quilombos, formados no período escravista no Norte da Capitania de Goiás, será descrita quando for mencionada a questão Quilombola e a aprovação das cotas para remanescentes quilombolas na UFT no final do ano de 2013, sendo necessário fazer um apanhado de como se constitui o tratamento da questão racial na UFT desde a sua consolidação em 2004/2005.

Histórico da Questão Racial e implementação da Lei 12.711/12 na UFT

Em 15 de maio de 2003, os primeiros servidores efetivos tomavam posse na UFT, e a partir dessa data, muitas ações foram realizadas a fim de se promover um processo de efetivação institucional para a nova Universidade Federal que se consolidava no Estado do Tocantins.

A UFT herdou muito da história institucional da Unitins, mas que desde o início do processo de federalização houve um empenho pra que os “vícios”, reconhecidos e destacados pelo primeiro reitor da Instituição em entrevista, fossem superados. Esses “vícios” tinham, em sua maioria, aspectos considerados negativos. Quando a entrevistadora indagou se nesse planejamento estratégico proposto no início existia algum programa ou projeto que integrasse ou discutisse questões ou políticas de cunho étnico-racial, o reitor à época esclareceu:

Nós criamos a Ceppir, que foi uma comissão para debater esse tema, Comissão Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, se eu não me engano era esse. A nossa pró-reitora de extensão, a professora Ana Lúcia Pereira, era uma militante desse movimento, foi a nossa pró-reitora de Extensão e Cultura e nós fomentamos muito isso. A Ana, que é professora do curso de Direito aqui, tá até hoje aqui na universidade. Então nós promovemos esse debate, agora, é claro que poucas pessoas também se interessavam, se engajavam, eram mais aquelas pessoas que eram militantes mesmo do movimento negro, quem tinha alguma afinidade de temática com as populações indígenas e negras (BARBIERO, A. K).



Conversas e tentativas de resgatar um pouco as lembranças sobre a professora Ana Lúcia Pereira^{iv}, no período em que ela foi presidente da Ceppir, tornaram possível compreender qual o papel dessa comissão no desejo de promover políticas de Ações Afirmativas para a UFT:

Era uma comissão especial justamente porque o reitor pretendia eliminá-la assim que decidisse, entendeu? Por isso que ela era especial. Não era uma comissão permanente, então não tinha a visão de que as políticas deveriam ser permanentes e que você deveria acompanhar os alunos no caso se houvesse as cotas. Então era uma comissão especial, foi criada com um objetivo único, que de acordo com o documento, “O objetivo dessa comissão é discutir a política de promoção da igualdade racial na UFT, fazer o levantamento socioeconômico dos alunos e realizar um seminário e definir se a universidade deveria ou não ter cotas” (PEREIRA, A. L.).

Dessa forma, a partir da fala e de documentações específicas referentes à Ceppir, comprova-se que a comissão perseguia objetivos bem específicos quanto à promoção de políticas de promoção da igualdade racial na UFT. No documento vê-se que foi instituída a comissão a apresentação de um projeto de seminário, onde seria declarada a discussão sobre a igualdade racial na UFT para impulsionar o debate nos seus sete *campi*^v, a fim de que a inclusão étnico-racial fosse ponto de debates, e nesse mesmo documento decidiu-se que fosse feita uma pesquisa sobre o perfil do aluno da UFT, estabelecendo o corte raça/classe/gênero, e que se refletisse sobre o conceito de “aluno carente”, partindo da realidade do Estado do Tocantins.

Muitos representantes presentes na reunião reiteraram a defesa de cotas para negros e a defesa de cotas também para outros segmentos, incluindo a escola pública. Com relação à importância da comissão em se pronunciar favorável às cotas raciais para a instituição, isto corresponde à parte da problemática do presente trabalho de compreender como ocorreu o processo de implementação das cotas em 2004 na UFT, e a causa da decisão de se contemplar somente a comunidade indígena com o benefício, e o que levou a instituição a não aplicação das cotas raciais. Alguns professores e gestores atribuíram a causa ao levantamento socioeconômico e étnico racial elaborado pela Ceppir durante o segundo semestre de 2004.

Francisco Gonçalves Filho (et al., 2006, p. 205) relata que o levantamento foi fundamental pelo fato de indicar especificidades inerentes aos acadêmicos, pois, ao todo, foram entrevistados 4.569 estudantes que frequentavam a instituição no período, distribuídos nos sete *campi*.

Ainda de acordo com o levantamento, no quesito Cor/Raça/Etnia foi utilizado o mesmo critério adotado pelo IBGE, e verificaram-se os dados da tabela a seguir:

Tabela 6. Percentual referente Cor/Raça/Etnia dos alunos da UFT - 2004

	Cor/Raça/Etnia	Percentual
Preto	480	11%
Pardo	2312	51%
Branco	1386	31%
Amarelo	202	4%
Indígena	127	3%
Total	4507	100%

Fonte: FILHO, F.G. (et al.), 2006.

Esses dados demonstram que 62% dos alunos da UFT se autoafirmavam negros (negros como o somatório de pretos e pardos, de acordo com o IBGE), 31% brancos, 4% de origem étnica amarela e 3% indígenas. Para Filho (2006, p. 206), os dados motivaram grande parte da Ceppir/UFT e do Consepe a optar por uma política de acesso para os povos indígenas e não para os afrodescendentes, pois o número de estudantes que se declararam negros estava bem próximo do percentual do IBGE para o Estado do Tocantins, correspondente ao ano de 2004 (67,66%).

O professor do curso de Economia que atualmente já se desligou da instituição, Francisco Patrício Esteves, que também já presidiu a CEPPIR nos anos de 2006 a 2008, enumeraram algumas das contradições que podem ser apontadas a partir dessa decisão de não se implementar cotas raciais na UFT nesse momento:



Então fez aquela pesquisa de autodefinição, só que a grande parte dos alunos da UFT se declarou pardos, se declararam pardos! Aí vem o quê? Que 62% dos estudantes da UFT são negros! Porque pardos e pretos são negros; agora, como que você vai justificar a aplicação de políticas de cotas raciais na UFT? Por isso que hoje as políticas de cotas aqui são somente para indígenas, porque para eles a UFT já é negra! Mas cadê os negros da UFT, se 62% dos alunos da UFT são negros? Então é política de afirmação, porque a política de cotas é em relação a discriminação, não é em relação à autoafirmação, entendeu? Nós estamos lutando porque nós somos discriminados, então quem vai querer falar que é discriminado? Então autoafirmação é complicado mesmo, porque a política vai ser direcionada pra quem sofre o preconceito! [...] até hoje não se consegue fazer outro levantamento para se ver isso, porque a política de cotas é um fato agora na UFT (ESTEVES, F. P.).

Quando se verifica que a maioria dos negros autodeclarados da UFT no ano de 2004 se encontrava nos principais cursos de Licenciatura, compreende-se o equívoco que ocorreu pela não implementação das cotas raciais naquele momento.

O parecer racial que se pode atribuir à UFT até o momento é que, durante o processo em que a Ceppir atuou no âmbito institucional, ela buscou efetivar o objetivo que lhe foi proposto, de fomentar a discussão de políticas de cunho racial em todos os *campi*, e a realização do levantamento socioeconômico e étnico-racial dos estudantes para verificar a possibilidade de adoção das cotas em 2004. Após essa implementação, o debate arrefeceu e a discussão da temática racial se esvaiu a partir da justificativa de que a UFT era até então representada etnicamente, segundo a porcentagem do uso das cotas pelos indígenas, e racialmente, como constou no levantamento divulgado pela Ceppir.

Em 2012 o debate ressurgiu não só na UFT, mas em âmbito nacional, com a aprovação da Lei 12.711 – conhecida como Lei de Cotas. A Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, torna obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escolas públicas e com vulnerabilidade econômica, nas instituições federais de Ensino Superior e técnico.

Pensando no impacto da presente lei na UFT, muitos professores o destacaram em suas falas, como Pereira (2014):

A quantidade de negros que nós poderíamos colocar numa outra modalidade seria maior, mas é importante saber que foi um ganho, e o governo federal reconhece e obriga uma universidade, por exemplo, como a nossa, que abandonou a discussão e tem que pôr aluno negro, então eu acho que a nossa universidade é o maior exemplo de que essa política foi importante (PEREIRA, A.L.).

Quando a professora se refere ao abandono da discussão racial, deve-se ao fato da não aprovação das cotas raciais em um primeiro momento – em 2004, após a divulgação do levantamento socioeconômico e étnico-racial da instituição, e posteriormente, pela imposição da lei em âmbito nacional, a UFT perdeu em questão de debate institucional, mas ganhou a partir do momento em que outras populações vulneráveis social e economicamente acabaram se beneficiando com o programa.

Como mencionado anteriormente, tratar da questão da temática racial no ambiente acadêmico é uma discussão que não se pode sessar. Dessa forma, o ponto referente à discussão racial – na etapa de entrevistas, ao longo de todo o processo do trabalho dissertativo, não contou somente com cotistas raciais e sociais selecionados nos cursos de graduação do *campus* de Palmas, também houve entrevistas com alguns cotistas quilombolas que ingressaram na instituição a partir de 2014, após a aprovação de cotas específicas ao grupo deles.

Dentre os cotistas selecionados foram entrevistados: uma graduanda do curso de Medicina, uma da Pedagogia, um cotista da Engenharia Civil – do *campus* Palmas, e um graduando de Matemática de Arraias que esteve envolvido diretamente com o processo de reivindicação das cotas para quilombolas na UFT no ano de 2013. Serão discutidos a seguir: um pouco do histórico da questão Quilombola no Estado do Tocantins, como ocorreu seu processo de implantação, e os desafios descritos por eles para se efetivar essa política.



Os quilombolas e a sua inserção na UFT por meio das cotas

Quando há referência ao termo quilombola, ele não pode estar desassociado de uma questão de identidade que passou a ser reconhecida e discutida a partir da atribuição do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Neste artigo, a referência aos quilombolas é feita pelo reconhecimento do direito à propriedade das terras ocupadas por eles, deixando a critério dos Estados a responsabilidade de criar mecanismos para assegurar sua posse.

Antes de uma mudança constitucional como essa, o termo quilombo era remetido, como assevera o antropólogo Castanhede Filho (2006, apud CARVALHO, 2011), apenas ao período em que vigorou a escravidão no Brasil. Para o autor, tais mudanças advindas a partir de 1988 fizeram com que tais agentes sociais buscassem a titulação dos territórios que ocupam centenariamente, desdobrando assim, de maneira histórica, as formações sociais que vieram a ser chamadas de comunidades negras rurais no Brasil, ou definidas nos dias de hoje por Fiabani (2010, apud CARVALHO, 2011) como quilombos contemporâneos.

No Tocantins – Carvalho (2011) elucida –, conforme o Decreto nº. 4.887, aos poucos foram sendo certificadas diversas comunidades quilombolas em vários municípios do Estado, a partir de 2004. Entre 2006 e 2007, mais 13 comunidades foram reconhecidas, e até 2010, de acordo com dados da Fundação Cultural Palmares, foram certificadas 27 comunidades quilombolas em todo o Estado do Tocantins. O desafio atual para a regularização fundiária dos territórios quilombolas no Estado, segundo Carvalho (2011), encontra-se na demarcação das terras onde se necessita de um levantamento para delimitar o tamanho da área a ser titulada em nome dos quilombolas.

Acontece que não somente pela questão fundiária de suas terras lutaram os quilombolas do Tocantins, o processo de reivindicação de políticas de promoção ao acesso de remanescentes quilombolas na UFT é evidente a partir da fala do pró-reitor de extensão e cultura George França:

Quando eu assumi a Pró-Reitoria, as primeiras comunidades que procuraram a gente foram os quilombolas para se discutir essa questão dos espaços. Na verdade, não são só os espaços de cotas, são os espaços também de permanência. A gente vem discutindo, dentro do que eu posso te falar, da minha gestão, e dentro de casa, de 2010 para cá, porque eu trabalhei em Arraias, então a discussão da comunidade quilombola para mim sempre foi muito presente, sobretudo porque eu trabalhei em Arraias e vivia diariamente com o pessoal do Mimoso e da Lagoa da Pedra discutindo justamente isso, espaços, sabe? Agora, a concretização disso foi em 2013, né?, na gestão do professor Alan já existia, sim, um debate com essas comunidades; eu não participei quando gestor, como eu te falei, mas já existia, sim (SANTOS, G.F.).

A partir do relato do professor George, percebe-se que com a intensidade que as comunidades vinham sendo certificadas e reconhecidas em todo o Tocantins aumentava também a reivindicação por direitos, e quando se perguntou à aluna quilombola Maria Aparecida Ribeiro de Sousa – da comunidade do Prata, região do Jalapão, que cursa Pedagogia em Palmas – como ocorreu o processo de reivindicação das cotas junto à UFT, ela diz:

Esse é um processo que a gente vem falando com a universidade faz muito tempo, não queriam aprovar nessa época, queriam que aprovasse em 2015 e a gente colocou o pé na parede, veio quilombola de tudo quanto é lugar, gastando do seu próprio bolso, passamos fome porque passamos um dia aqui, enchemos um auditório e só saíamos daqui depois que fosse aprovado, mesmo 5% porque pra nós ainda não é suficiente. Mas a gente entende que 5% já foi um grande passo (SOUZA, M.A.R.).

Após constante processo de reivindicação por parte das comunidades quilombolas para a aprovação das cotas na UFT, em novembro de 2013, em reunião com o Conselho Universitário – Consuni – aprovou-se de forma unânime a criação de uma cota específica para moradores e descendentes de comunidades quilombolas, garantindo 5% das vagas disponíveis nos cursos de graduação para ingresso a partir do segundo semestre de 2014. A implantação do regime de cotas para quilombolas não altera a proporção de vagas oferecidas a partir da implantação da Lei nº12.711/12, que prevê 50% das vagas totais dos cursos de graduação para pretos, pardos, indígenas e oriundos de escolas públicas. A UFT, dessa maneira, se destaca dentre as demais federais em poder, com o uso das cotas, buscar compor uma maior diversidade étnica e racial em seu ambiente acadêmico.



Para o aluno Jeferson Ribeiro Guimarães – quilombola da comunidade do morro de São João, no município de Santa Rosa do Tocantins, que cursa Engenharia Civil em Palmas –, o processo de implantação das cotas para quilombolas simboliza um respeito a toda a história de luta do seu povo:

Como eu disse, respeitando mais a nossa história. A minha avó, que realmente teve os pais e avós que lutaram pela construção do nosso quilombo, ela fala diferente, ela tem os costumes do nosso povo e ela sempre nos lembra de que temos que retornar tudo de melhor pra nossa comunidade. O jovem quer sair, estudar, mas ele sabe da importância do retorno também pra sua comunidade (GUIMARÃES, J.R.).

Os ganhos obtidos com a implantação das cotas para quilombolas na UFT são evidentes, tanto pela presença dos negros na universidade como pela possibilidade de estarem fazendo cursos de reconhecido prestígio social. Os cotistas entrevistados reconhecem tal ganho:

Eu acho que é um grande passo para o Estado do Tocantins, uma política que beneficia de um modo geral, que antes você não via um preto independente de ser quilombola ou não. Era muito difícil de se ver um preto dentro de uma federal, era muito difícil e com essa cota você passa a ver uma negra dentro da universidade, antes você não conseguia ver (SOUZA, M.A.R.).

Além dos ganhos obtidos com a implantação das cotas para quilombolas na UFT, com as entrevistas buscou-se registrar quais os principais desafios para estar promovendo e efetivando o processo de permanência na universidade. Sousa (2014) destacou a legitimação do negro que se declara quilombola e que possa estar usufruindo dos benefícios:

Eu faço parte de uma comissão pra averiguar essas questões dentro da universidade, porque não adianta dizer “Tem a cota!”, a gente quer que tenha uma afirmação, você saber aonde procurar e não ficar perdido, a gente quer permanecer. Porque eu posso passar pela cota e com o decorrer acabar desistindo do curso pelo sentido de não ter um reforço na universidade pra que eu permaneça na universidade (SOUZA, M.A.R.).

Quando a aluna menciona fazer parte de uma comissão específica para o tratamento das cotas na UFT, ela descreve o seu envolvimento:

Essa comissão é formada por quatro pessoas da coordenação que eu faço parte – a COEQTO – Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Tocantins, são quatro pessoas e todas são quilombolas. E a ideia dessa comissão é pra averiguar questão de documentos, pra averiguar se a pessoa é quilombola, porque com essa política de cota todo mundo quer se passar por quilombola, e a ideia é que a gente averigue dentro da universidade, porque ela pega o documento e não tem o papel de averiguar, porque a gente conhece todas as comunidades, né? A gente conhece todos os representantes legais da comunidade e aí essa comissão foi pra averiguar esses casos, porque houve algumas denúncias que algumas pessoas passaram por quilombolas, falsificou assinatura de pessoa dentro da universidade, pagou documento e a gente quer averiguar esses casos. Porque a gente não pode deixar uma pessoa se passar pelas nossas cotas, porque ela foi aberta de um modo geral, não precisa ser só quilombola do Tocantins, mas desde que ele comprove que ele seja de um quilombo de verdade, não que falsifique assinatura (SOUZA, M.A.R.).

A COEQTO parte de um objetivo geral, descrito pela própria organização^{vi}: buscar defender os direitos e os interesses das associações e das comunidades remanescentes de quilombos do Estado do Tocantins. Com a descrição fornecida pela aluna Maria Aparecida, verifica-se uma importante parceria entre a coordenação e a UFT, para assim averiguar e legitimar o acesso dos quilombolas na universidade.

Quando se menciona um possível preparo dos professores para estar recebendo essa nova demanda de cotistas, alguns deles reconhecem que:



A gente que veio da aldeia também tem dificuldade. É diferente quem viveu e estudou na aldeia de quem viveu e estudou na cidade. Então acho que os professores na maioria não sabem que essa demanda chegou, mas a gente tá correndo atrás, e a UFT conseguiu dar esse passo, que foi o de oferecer essa oportunidade. Acho que aos poucos os professores vão conseguir atender e entender a gente (GUIMARÃES, J.R.).

Além da dificuldade dos professores reconhecerem os alunos quilombolas, como apontado por Guimarães (2014), existe também o despreparo em lidar com a cultura do negro remanescente de quilombo, como se nota na fala da aluna Sousa (2014):

Alguns professores precisam de uma preparação. Procura dentro da universidade alguém que fala dessa cultura negra? Não tem quase, tem um professor ou dois. Às vezes você está numa aula que cabe essa circunstância da cultura negra e acaba fazendo uma pergunta pro professor e ele não sabe te responder, talvez pelo fato de não interessar no sentido querer saber das comunidades quilombolas, da cultura negra, que querendo ou não, é uma cultura diferenciada. Então eu falo isso não só na universidade, mas nas escolas públicas também há essa dificuldade, essa resistência de querer conhecer essa cultura (SOUSA, M.A.R.).

Compreender a riqueza cultural e histórica da cultura negra, principalmente no Estado do Tocantins, se faz de extrema importância para a legitimação da diversidade cultural do tocaninense, contribuindo assim para as relações interétnicas no Estado. Por meio das cotas é possível que com o fruto das relações provindas delas, o estudante seja educado para conhecer, reconhecer, e não apenas tolerar os cotistas.

A partir do esclarecimento da Lei de Cotas específica para a comunidade de remanescentes quilombolas e seus impactos no Ensino Superior brasileiro, e em específico na UFT, trata-se, a seguir, de um incremento para discussão: a visão dos discentes e gestores cotistas a respeito da questão racial e sua abordagem na instituição oriunda a partir da aprovação da Lei de Cotas 12.711/12.

A perspectiva dos Cotistas Raciais

Nesta fase da pesquisa buscou-se identificar o número total dos cotistas que optaram pela classificação étnico-racial de preto ou pardo no ato da matrícula, a fim de que se pudessem obter informações sobre quais deles poderiam ser os prováveis contribuintes para esta pesquisa.

A pesquisa teve como lócus de estudo o *campus* de Palmas, por ser onde as principais reivindicações pelas cotas aconteceram e por ser onde estão as principais Pró-Reitorias da instituição. E ainda, por ali estarem presentes os principais cursos com maior e menor pontuação, de acordo com o ponto de corte do Enem 2014^{vii} – critério utilizado para selecionar os alunos que poderiam participar da pesquisa.

O total de alunos cotistas, sejam raciais, sociais ou quilombolas, que entraram na UFT a partir do processo de implementação da Lei nº. 12.711/12, especificamente no primeiro semestre de 2013, registrados em dados obtidos com a Pró-Grad, dá um total de 509 alunos distribuídos entre os 16 cursos do *campus* de Palmas, dados estes referentes até a primeira semana do mês de novembro de 2014, equivalendo ao segundo semestre letivo do mesmo ano. A partir desse equivalente, selecionaram-se 10% dos cotistas raciais que se disponibilizassem a participar da pesquisa, de acordo com os seis cursos listados anteriormente – Medicina, Engenharia Civil, Direito, Pedagogia, Artes e Teatro e Filosofia. O total de cotistas dos seis cursos equivale a 170 cotistas, levando-se em consideração que a proporção não se equivale porque houve cursos com maior número de cotistas em um determinado semestre, e até ausência de inscritos cotistas em outros.

Em específico, observou-se o número de 108 cotistas que se declararam pretos ou pardos no ato da matrícula para os cursos de maior ponto de corte no Enem, entre o período do primeiro semestre de 2013 e o segundo semestre de 2014, e 62 alunos que se declararam pretos ou pardos no ato da matrícula para os cursos de menor ponto de corte no Enem, também no mesmo período. Desses números foram selecionados aleatoriamente^{viii} 10% dos alunos para a entrevista, equivalendo a quatro alunos dos cursos com maior ponto de corte do Enem e dois alunos de cada um dos cursos com menor ponto de corte do Enem, totalizando assim 18 entrevistas.



Esse procedimento de escolha dos alunos, obedecendo à pontuação mínima do ponto de corte exigido pelo Enem para os cursos, é importante para se compreender parte da problemática deste estudo, na tentativa de perceber como ocorreu o tratamento da questão racial na instituição, principalmente a partir do processo de implantação das cotas raciais na UFT, sendo dessa maneira relevante uma análise do ponto de vista de diferentes perfis de discentes da universidade.

No que se refere às expectativas de realização profissional Bueno (1993) ressalta, em seus estudos, que o prestígio social de muitas carreiras está interligado diretamente com a nota de corte do vestibular. Para o autor, o baixo prestígio social de certas profissões, relacionado à questão salarial e às condições inadequadas de trabalho levam os cursos de licenciatura a terem baixa demanda de procura e pouco reconhecimento social.

A partir dessa perspectiva de análise do autor, buscou-se selecionar alunos dos diferentes cursos para poderem confrontar ou combinar diferentes pontos de vista. Nas falas das entrevistas não foi evidenciada essa perspectiva de análise de curso conforme um determinado reconhecimento e prestígio social, porém perguntou-se a eles o porquê da escolha do curso, e verificaram-se diferentes situações, como o caso do aluno Pedro Thiago Lopes Rodrigues, que quando questionado sobre o porquê da opção por Artes e Teatro, respondeu:

Bom, na verdade porque eu não acredito muito na ideia de que eu vá trabalhar pelo prestígio dos outros. Eu já fazia faculdade em Goiás, que era onde eu morava, mas não era uma coisa que eu gostava muito, aí eu optei por fazer uma coisa que eu achasse interessante. E cada vez mais eu vejo que foi a escolha correta (RODRIGUES, P.T.L.).

Por essa resposta de Rodrigues (2014) percebe-se que o estigma de associar determinados cursos à questão de baixo reconhecimento e prestígio social está, sim, disseminado, mas que ele não compartilha desse ponto de vista, estando certo da escolha que fez pelo curso. Com os alunos selecionados a partir dos cursos com maior pontuação de corte não se verificou somente a escolha pelo reconhecimento social, ou pelos possíveis altos salários, ou pela facilidade de encontrar emprego, como se pode verificar a seguir:

Eu fiz o ensino médio integrado ao técnico e no caso foi de Eletrotécnica e eu tive convivência com alunos de outros cursos. Então minha área de interesse ou era Engenharia Civil ou era Engenharia Elétrica. Eu entrei aqui na UFT inicialmente pelo vestibular tradicional por Elétrica, mas depois eu decidi fazer Civil, foi então que eu optei pela opção do Sisu pelo sistema de cotas e entrei no curso de Engenharia Civil. Basicamente foi afinidade com o Ensino Médio (OLIVEIRA, L.D.C.O.).

O aluno Oliveira (2014), ao longo de sua entrevista destacou a grande oportunidade que teve em poder fazer o Ensino Médio integrado em uma rede federal de ensino. Esta possibilidade ajudou-o a escolher o curso no qual se encontra hoje. Verifica-se em sua fala que essa possibilidade o fez perceber que queria algo voltado para as Engenharias. Já as alunas Rosiléa de Almeida Matos, do curso de Medicina, e Danyella Milhomem Santana Oliveira, do curso de Direito, foram em busca de um sonho. Rosiléa declarou:

Eu optei por Medicina porque sempre fez parte de um sonho, desde a infância eu sempre me imaginei médica. Se eu não tivesse feito Medicina, eu teria feito uma área parecida, mas sempre na área da saúde. Porque é quase uma paixão por essa possibilidade de ajudar as outras pessoas, eu acho muito bonito o que um médico faz, o que as pessoas da área da saúde acabam fazendo por outras pessoas; acho que é uma contribuição muito grande para a sociedade (MATOS, R.A.).

Além dessa questão da importância e justificativa de escolha do curso, o que se pôde perceber nas entrevistas é que a maioria dos alunos entrevistados veio de outras regiões, tanto de outros municípios do Estado do Tocantins como de outros Estados, como Maranhão, Pará e Brasília. A possibilidade das cotas é ressaltada por muitos como a maneira que tiveram de entrar para o curso que pretendiam.

Não somente nas falas que foram destacadas houve uma denúncia da educação básica oferecida no ensino público brasileiro. Muitos dos cotistas entrevistados destacaram a importância de se melhorar a educação básica pública para



que não houvesse a necessidade das cotas no Ensino Superior, mas que sem elas hoje o seu ingresso na UFT talvez não fosse garantido.

E quando houve um questionamento com os entrevistados sobre o conhecimento deles concernente às Ações Afirmativas, a maioria alegou desconhecer o assunto; somente alguns entrevistados do curso de Direito souberam esclarecer um pouco o que achavam sobre tais políticas, como foi o caso de Oliveira (2014):

Desde que eu entrei aqui eu sabia pouquíssimo. Mas eu comecei a participar de vários grupos de estudos, como o grupo étnico-racial da professora Ana Lúcia, e eu fui aprendendo um pouco mais e entendendo que as Ações Afirmativas, elas buscam realmente diminuir essas desigualdades. Que um aluno que estudou em escola pública e um aluno que estudou em escola particular, eles não têm condição de competir igualmente (OLIVEIRA, D. M.S.).

O grupo de estudo Ordem Jurídica, Igualdade Étnico-Racial e Educação promovido por Pereira (2014) no *campus* de Palmas é um exemplo de uma ação direcionada para discutir um pouco mais o papel do negro na sociedade brasileira. Como ressaltado pela fala de Oliveira (2014), participar do grupo contribuiu para conhecer melhor o significado das Ações Afirmativas aplicadas no Ensino Superior.

Dessa maneira, a reflexão que precisa ser feita é sobre a necessidade de haver professores preparados para trabalhar a temática racial em todos os cursos, nas demais áreas, pois o processo educacional, como propõe Gonçalves (2006), converge para identidades plurais, e em especial com o uso progressivo das cotas, a pluralidade cultural assume a tarefa de avançar em direção à construção de uma proposta pedagógica efetivamente multicultural. Para além das questões tratadas até este momento, algumas questões foram formuladas aos entrevistados com relação à percepção que eles tinham sobre o posicionamento da comunidade acadêmica em relação às cotas, caso este a ser abordado em seguida.

Preconceito e discriminação na UFT

Um dos principais pontos de destaque desse processo de reconhecimento dos beneficiários do programa de cotas da UFT pode ser relacionado à maneira como a comunidade acadêmica ainda concebe a utilização das cotas e como discrimina a imagem do cotista beneficiado por elas.

Muitos, em suas falas, destacaram que não sofreram discriminação relacionada a mérito, cor ou classe social, mas que ouviram ou perceberam os colegas de turma e do ambiente acadêmico serem discriminatórios em suas falas, pontos de vista, ou até com outros beneficiários, como foi o caso destacado por Lima (2014), do curso de Engenharia Civil:

Eu presenciei um caso de uma amiga minha, o pessoal da minha turma não gostava muito dela porque ela era nossa monitora e ela fazia um curso, mas ela queria mudar para outro. Ela mudou por meio do vestibular e ela passou pelas cotas, e teve um menino que fez uma publicação falando que ela só passou porque foi pelas cotas. Então eu acho que isso foi um tipo de discriminação. Mas comigo nunca aconteceu nada, não (LIMA, B.S.).

A aluna Oliveira (2014) destaca em sua fala a posição da comunidade acadêmica do seu curso de Direito a respeito das cotas:

A maioria das pessoas que eu conheço é contra e justamente pelo motivo que eu falei, de que eu era contra também. É um senso comum, todo mundo pensa isso! Ninguém sabe que a lei de cotas é para uma reparação social, todo mundo pensa que a lei de cotas é uma lei racista, que a própria lei é uma lei discriminatória, que acaba rebaixando os negros, que eles vão entrar pelas portas dos fundos e não por mérito. Então a maioria das pessoas que eu conheço, que eu já pude discutir, fala que é contra por conta disso e que acha que não se necessita de uma lei (OLIVEIRA, J.K.J.).



Esse senso comum ressaltado pela aluna, mesmo que não exposto de maneira explícita pelos colegas, pode ser sentido como discriminatório pelo simples fato de se excluir o aluno cotista, como se pode verificar na fala de Matos (2014), do curso de Medicina:

Bom, eu acho assim, eu não sei se é por causa do curso que eu estou, mas de início não foi aquela recepção. Talvez por eu parecer mais um aluno de cotas, né? Eu ingressei por cotas, só que eu tenho a maior aparência de cotas, porque eu sou negra e vim de família realmente humilde. E aí eu percebi que as pessoas às vezes elas me excluía, senti um sentimento de exclusão (MATOS, R.A.).

O preconceito e a discriminação com o cotista não têm que ser explícitos para que ele tenha a sensação de se sentir excluído. Matos (2014) evidencia esse tratamento em sua fala, quando é interrogada diretamente se ela, pela sua entrada no curso de Medicina, sofreu algum tipo de discriminação. E ela reitera:

Foi como eu falei antes, né? Existe um pouco das pessoas quererem excluir; às vezes já notei que as pessoas me olham de uma forma diferente, talvez por pensar assim: “Ah eu estudei tanto, meu pai pagou para mim uma escola boa, e agora vem ela que nunca gastou nada e assume uma posição dessa”, então eu acho que talvez tenha um certo sentimento assim (OLIVEIRA, D. M.S.).

Para lidar com essa discriminação contra os cotistas, Hermann et al. (2008) propõem metas para as políticas de Ações Afirmativas e eliminação de efeitos comportamentais, psicológicos e culturais referentes à discriminação, que possam vir a acontecer. É necessário implementar uma maior diversidade e representatividade das minorias na sociedade, e no caso desta pesquisa, com o uso das AA busca-se eliminar tais desigualdades no ambiente acadêmico.

Avaliação dos avanços com as cotas raciais

Os ganhos para a UFT com a implementação de uma política de cotas raciais e sociais na instituição são inegáveis: constituem o início de um processo gradual de democratização do Ensino Superior Brasileiro. Quando se verificam, a partir de dados e estatísticas, se confere o ganho real com o uso de uma política afirmativa como essa. Falar sobre isso com os entrevistados e questioná-los é buscar averiguar se eles conseguem perceber tal avanço com o uso progressivo dessa política:

Eu não li muitas pesquisas ultimamente sobre os resultados dessa política, mas eu acredito que o avanço está justamente na quebra do ciclo onde o filho do pobre e negro possa ter uma chance de ter uma vida diferente dos seus pais (OLIVEIRA, L.D.C.O.).

Alguns dos professores entrevistados destacaram a potencialidade dos alunos negros, cotistas para frequentar um curso de reconhecimento social como Medicina e as demais Engenharias, pois verificava assim a quebra de um ciclo histórico mencionado por Oliveira (2014) do curso de Engenharia Civil e destacado também por Matos (2014) do curso de Medicina:

Os ganhos é eu poder estar fazendo Medicina; eu não estaria fazendo caso não houvesse essa política de cotas. Quando você é de uma família humilde, você acaba ou fazendo um curso não tão alto, não tão privilegiado, por falta de dinheiro, por falta de condição, ou acaba tendo que ir pro mercado de trabalho pra ajudar a família, né? (MATOS, R.A.).

Para muitos, como aconteceu com Matos (2014), se não fossem as cotas não estariam tendo a oportunidade de fazer um curso como Medicina, não só pelo prestígio como pela concorrência que sempre foi alta. E mesmo tendo ampla concorrência para cursos como Medicina e Engenharia Civil, muitos dos alunos argumentaram que teriam de se esforçarem em dobro se não quisessem ficar para trás, e a resposta a isso, de acordo com Braga et al. (2001), a partir



do momento em que se escolhe a carreira a ser seguida, o processo de seletividade atua, sendo restrito o número de candidatos que ousam desafiar a hierarquia não escrita e simbólica dos cursos e carreiras com reconhecimento social.

No caso do entrevistado Mário Augusto da Silva Pereira, do curso de Medicina, ele já é pela segunda vez contemplado pelas cotas em cursos descritos como de alto reconhecimento social. Entre 2007 e 2011 cursou Engenharia Mecânica na UnB, por meio das cotas raciais, e não satisfeito com o curso no uso da profissão, optou por ingressar em Medicina na UFT em 2013, também usufruindo das cotas, como se pôde perceber em sua fala:

Eu fiz porque eu não estava me sentindo realizado, eu não via a possibilidade de ajudar alguém na Engenharia Mecânica. Eu tinha proposta pra ganhar bem na Vale, só que eu nunca fui muito de trabalhar pelo dinheiro, e aí foi quando eu comecei a pensar, vi a ação do médico sem fronteira, a parte mais voluntariada assim foi quando eu pensei que era isso que eu queria fazer da minha vida. Então eu parti para cima, fui estudar para conseguir (PEREIRA, M.A.S).

E os ganhos não se acumulam somente aos entrevistados da pesquisa; muitos relatam o incentivo crescente que possa vir a surgir a partir da oportunidade do uso das cotas para outros que possam se beneficiar com elas. Até o ano de 2016, a Lei de Cotas propõe legitimar 50% das vagas de todos os cursos de graduação das universidades e institutos federais brasileiros para garantir maior acesso de estudantes com vulnerabilidade econômica e social.

Até aqui foram discutidos os prováveis ganhos e avanços obtidos com o uso progressivo da política de cotas na Federal do Tocantins. Além dessa questão, foram abordados com os entrevistados os desafios, do ponto de vista de permanência, verificados por eles quando beneficiários do programa de cotas na UFT, e quais foram as perspectivas visualizadas por eles para se aprimorar uma política como essa. Tais questões serão abordadas a seguir.

Desafios cotidianos da implementação das cotas

Além da promoção do acesso às universidades, há a necessidade de reconhecer as questões referentes aos desafios de implementação de uma política dessa abrangência no Ensino Superior. O principal desafio que se evidencia são as possíveis ações a serem realizadas para acompanhar e avaliar a permanência dos cotistas que estão entrando. Esse mecanismo de acompanhamento é descrito por Santos (2005) como apoio institucional, sendo políticas de permanência que precisam ser concebidas em forma de instrumentos privilegiados para a qualificação da formação e da qualificação desses alunos que estão sendo inseridos na universidade.

Alguns dos alunos entrevistados comentaram esse possível desafio na efetivação das cotas a partir de ações que busquem promover sua permanência na instituição:

Não só jogar o aluno na universidade, mas vê o que ele realmente precisa para continuar e todo o rendimento dentro dela. Eu tenho mesmo um amigo que é negro, eu não sei se ele é do sistema de cotas, que ele estuda num curso integral e trabalha à noite para poder conseguir ficar aqui. Como que ele vai conseguir ter um rendimento total dele se ele estuda o dia inteiro e à noite ainda tem que trabalhar? Não dá para ter o rendimento total dele, simplesmente não dá! (OLIVEIRA, L.D.C.O.).

A sensibilidade e o ponto de vista do aluno Lucas, graduando do curso de Engenharia Civil, indicam as dificuldades de se conciliar estudos e trabalho, principalmente em um curso de tempo integral que legitima a queda do rendimento desse estudante. Para Velloso e Cardoso (2008), o rendimento revela-se um importante condicionante dos índices de abandono, quando em seu estudo apontam que alunos com baixo rendimento tendem a se evadir em proporções bem maiores que alunos com rendimento elevado, e que cotistas com baixo aproveitamento se evadem menos que não cotistas.

Dessa maneira, partindo da perspectiva dos autores, o baixo rendimento é um estimulador para proporcionar um alto índice de evasão dos alunos. No entanto, as cotas simbolizam uma motivação maior para os beneficiários, que procuram compensar as dificuldades provindas da educação básica no ensino público “estudando dobrado”, como foi apontado



em algumas falas, e quando se questionou se os professores em geral atuam para o melhor aproveitamento dos alunos cotistas, e a resposta que se obteve foi:

Normalmente, o professor de universidade ele não tenta identificar a dificuldade do aluno, ele passa o conteúdo se ele aprendeu o conteúdo da prova bem; se não aprendeu, que fique para fazer de novo. Então não teve adaptação da universidade para isso, o sistema continua andando exatamente como andava antes, não teve mudança. De certa forma prejudica, como eu disse, ele precisa ter um esforço maior. Mas dá para vencer, sim, eu tô nessa luta e não *arredo* o pé, não! (OLIVEIRA, L.D.C.O.).

Essa fala de Oliveira (2014) evidencia a despreocupação do professor em estar apoiando e auxiliando os alunos com baixo rendimento, e na fala de Pereira (2014) percebe-se a dificuldade que esse aluno possa ter assim que ingressar no curso preferido:

Acho que talvez no primeiro período tinha que ter um certo nivelamento, uma revisão básica, claro que não dá pra rever três anos em um semestre, mas uma revisão dos principais tópicos a serem abordados e uma conscientização desses alunos, porque nem todo aluno que entra na faculdade tem a maturidade de entender que ele não tem a mesma base e que a dificuldade dele tá na base – cálculo não é difícil, difícil é compreender a matemática que tá na base. Então acho que os professores deveriam ter certo olhar para isso, e isso não tem sido feito, pelo menos das pessoas que eu conheço, eu não posso falar de todos os professores, as pessoas que eu conheço não têm tido isso aqui (PEREIRA, M.A.S.).

Em algumas falas dos gestores, eles frisaram a importância de não se diferenciar os alunos cotistas porque na universidade todos devem ser tratados iguais. Mas acontece que muitos desses alunos que ingressam precisam de um reforço na sua base de ensino, que muitas vezes é deficitária, e essa ação, mesmo sendo direcionada, pode reverter esse quadro de dificuldades. Para enfrentar essas dificuldades, muitos cotistas destacaram a importância de se promover políticas que busquem reparar essa situação de plena desvantagem, que muitos deles poderiam vir a ter, sobretudo no início do curso.

O aluno Pereira (2014) frisa que mesmo não havendo essa monitoria que auxilie esse aluno que possa ter uma dificuldade, a possível reprovação ou desnível não deve desmotivar o estudante. Para ele, *“se você se esforçar, você nivela também. Eu acho que é a oportunidade do cara chegar aqui dentro e depois que tomou o primeiro tapa, acordar e falar: “Não, eu vou estudar e também sou tão bom quanto”.*

Quanto ao perfil desse aluno cotista, e sabendo como deve ser trabalhada a questão do seu acompanhamento, ouviram-se algumas opiniões a respeito:

Então esse sistema de cotas, ele tem que ser pensado de uma maneira geral: quais são as necessidades que esse cotista vai ter? Se ele é cotista, provavelmente ele vai ser de baixa renda, provavelmente ele vai ter dificuldades financeiras, ele vai ter dificuldades com transporte da casa dele para a universidade, que ele vai ter que morar longe porque o aluguel perto é caro. Então tem que ver realmente quais são as necessidades desse cotista e acompanhar caso a caso (OLIVEIRA, L.D.C.O.).

Para os demais alunos, como questionou a aluna, em resposta o pró-reitor de Assuntos Estudantis, George Brito – quando indagado sobre uma possível assistência aos alunos cotistas – alegou que devido aos baixos recursos providos pelo MEC, impossibilita-se maior abrangência de uma rede financeira de apoio:

Hoje nós temos um recurso para a universidade, que nós alcançamos um pouco mais que 30% dos estudantes, então hoje, na realidade, o que a gente faz é escolher dentre daqueles que mais precisam a quem a gente vai conseguir dar uma ajuda, fortalecer a permanência dele na instituição. Ainda não é fazer com que ele permaneça, é apenas um auxílio à permanência dele, porque o recurso não permite isso tudo. A gente tendo um aporte maior de recursos, a gente consegue alcançar um



número maior de estudantes. Está sendo a nossa briga desde 2008, uma briga para um aumento maior para a Assistência Estudantil de recursos e alcançar um número maior de estudantes (BRITO, G. L. R.).

O aluno então que queira ser contemplado com algum benefício de apoio financeiro que a universidade oferece, deve passar por todo um processo de seleção interno para poder ser um possível contemplado. Isto também foi apontado pelos alunos como um dos entraves para a efetivação do apoio financeiro voltado à permanência dos cotistas:

Quem é cotista e quer a bolsa não vai receber automaticamente, porque eu acho que ele deveria comprovar com a matrícula que ele é cotista e automaticamente ganhar a bolsa, mas não, ele vai ter que mostrar todos os documentos e vai concorrer com todo mundo. Então eu acho que falta um programa de permanência exclusivo para os cotistas, tanto financeiramente como também uma assistência acadêmica e pedagógica. E também um trabalho de grupos de pesquisa para estimular mesmo a pesquisa e explicar aos cotistas sobre a lei de cotas, porque tem muitos que nem sabem o que significam as Ações Afirmativas e reforçar a identidade negra dos cotistas (OLIVEIRA, J.K.J.).

O apoio não só financeiro, mas psicopedagógico, destacado pela aluna Oliveira (2014), é muito importante para se promover o sucesso acadêmico desse estudante, como sugere Castro (2006). É preciso ultrapassar o caráter pontual da política de reservas de vagas, tornando-a uma política pública de Estado – que englobe apoio acadêmico, auxílio financeiro, apoio psicológico e infraestrutura institucional – que suporte a permanência desse novo perfil dos alunos que estão gradualmente entrando nas federais por meio das cotas.

No caso específico da UFT, que por ter recente o processo de implementação das cotas raciais e sociais, a reorganização da estrutura da universidade para atender a esses cotistas deve constantemente ser repensada – como aponta o aluno Pereira (2014) –, até no sentido de “conscientizar”, que por ele já ter feito uma graduação na UnB, percebeu esse trabalho sendo lá realizado.

Esse trabalho de conscientização com os afro-brasileiros que estão ingressando impõem à universidade pública um grande desafio que, de acordo com Castro (2006), apenas com as cotas não pode enfrentar. Para ele, a situação de ingresso dos cotistas requer enfrentar os problemas cumulados referentes ao ensino básico, para assim acontecer um resgate da importância do papel da universidade na formação de uma sociedade democrática e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa, a partir dos objetivos que nos propusemos, apreendemos que ao longo da implementação das cotas houve inúmeras tentativas para não as adotar. Inicialmente a instituição aderiu à modalidade das cotas para indígenas, após um levantamento socioeconômico e étnico-racial da universidade, mas a partir dessa decisão a discussão racial ficou comprometida. Somente com a aprovação da Lei 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, é que a UFT decidiu incorporar – assim como os demais institutos e universidades federais de todo o País – cotas em uma modalidade mais ampla, contemplando negros, índios e oriundos de escolas públicas.

O estudo colaborou para o entendimento de como se expressa o preconceito “invisível” da entrada por cotas no seio da comunidade acadêmica e quais são os grandes desafios impostos pela inserção efetiva dos negros na UFT. O debate sobre as cotas para Kabengele Munanga (2007) retrata um cenário alarmante de desigualdades raciais e sociais que precisam ser urgentemente reparadas. Entidades do Movimento Negro de vários Estados, reafirmados por dados de pesquisas quantitativas do IBGE e do IPEA, apontam que as condições de indicadores do desenvolvimento humano: saúde, mobilidade socioeconômica, consciência política, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos, consciência dos direitos individuais, coletivos etc. são umbilicalmente relacionados com a educação. As coisas se tornam mais complicadas, ainda sob ponto de vista do autor, nos países que convivem com as práticas de discriminação racial, pouco importando suas formas históricas, veladas ou abertas.

Por isso nessa pesquisa levou-se em conta às referências das fontes orais, levou-se em consideração a oportunidade de realizar entrevistas com roteiro preestabelecido com docentes dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da UFT; com docentes que participaram como coordenadores/presidentes da Comissão Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Ceppir/UFT), e ainda com gestores e pró-reitores elencados no decorrer da pesquisa. Tudo com o



único objetivo de contribuir no desenvolvimento da sistematização dos dados voltados à questão racial na IES e seus impactos no Ensino Superior Federal tocantinense. Já os alunos selecionados contribuíram com suas narrativas sobre suas histórias de vida, o que possibilitou compreender as causas da opção pelo uso das cotas raciais/sociais e quilombolas como meio de ingresso na universidade, e quais impactos individuais e, num contexto mais amplo, como isso pôde enriquecer os dados da pesquisa.

Afinal, o entrevistado, ele próprio, deve se considerar um agente histórico, e sua visão acerca de sua experiência e dos acontecimentos sociais dos quais participou necessitam ser resgatados. Dessa maneira, tanto os cotistas quanto os professores contam os acontecimentos baseados na própria experiência vivida. No caso dos cotistas, a trajetória escolar, a escolha do curso, as expectativas para o futuro na profissão são um pouco da história de cada um que influencia na construção de uma investigação científica completa. Para os professores e gestores entrevistados, as memórias do processo de institucionalização, o levantamento socioeconômico racial e a influência dos grupos de estudos raciais contribuíram pra identificar um pouco do tratamento da questão racial na instituição nos últimos dez anos.

Pode-se concluir, então, que antes da implementação da Lei nº. 12.711 na UFT, o número de cotistas era menor do que o atual e o impacto das cotas na instituição também eram menores. Garantir maiores vagas aos cotistas é aumentar a responsabilidade de acompanhar esses beneficiários para que obtenham sucesso em sua trajetória, e isto pode ser efetivado em posteriores avaliações do programa na instituição, de maneira a criar projetos que busquem andar lado a lado com os que precisam de suporte nos níveis pedagógico, social e econômico. Uma das alunas que seria entrevistada cancelou a participação na pesquisa porque se deslocava mais de cem quilômetros por dia para estudar no *campus* de Palmas, e pelas dificuldades financeiras acabou desistindo da sua graduação, reforçando a ideia de que o acesso não garante permanência.

Segue-se uma discussão sobre o acesso e permanência de grupos historicamente excluídos, os negros nas universidades federais. Por mais que com a consolidação e implementação da lei possa ter minimizado o debate institucional, e em alguns casos até a autonomia das universidades, o propósito foi analisar e discorrer sobre o tratamento da questão racial e o processo de implementação inicial da lei 12.711 na UFT pelos cotistas, professores e gestores que estão inseridos na história institucional da instituição. Para assim, ter como um dos compromissos formar profissionais de diversas áreas, incluindo a educação, como campo de luta para transformar, como delinea Munanga (2007), mentes e as consciências individuais e coletivas e buscar desfazer por meio de políticas educacionais preconceitos que estão no tecido social, na cultura, nos livros didáticos, em nossos imaginários e representações coletivas, em nossa psicologia do relacionamento independentemente da classe social à qual pertencemos.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, J. R. Vivências escravistas no norte de Goiás no século XVIII. In: GIRALDIN, O. (org.). A (trans) formação histórica do Tocantins. Goiânia: UFG; Palmas: Unitins, 2002.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
- BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. Revista Paideia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, pp. 9-16, 5 de agosto de 1993.
- CARVALHO, G. S. Regularização fundiária dos territórios quilombolas: Direito à propriedade, titulação e permanência na terra da população negra do Estado do Tocantins. *Revistas Escritas*. Vol. 3 (2011), pp. 103-119, ISSN 2238-7188.
- CASTRO, A. T. B. de. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 5, nov. 2006.
- DEGLER, C. N., 1991. Neither Black nor White. Madison: University of Wisconsin Press.
- FILHO, F. G. et al. Política de Ação Afirmativa: uma análise do levantamento socioeconômico cultural e étnico-racial dos estudantes da UFT. In: PIRES, A. L. (org.). Sociabilidades negras: comunidades remanescentes, escravidão e cultura. Belo Horizonte: Daliana, 2006.
- GONÇALVES, L. R. D.; SOLIGO, A. F. Educação das Relações Étnico-Raciais: O desafio da formação docente. In: *29ª Reunião Anual da ANPEd – Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos*. UFMG, Caxambu, MG. Anais (On-Line), 2006.



- HANCHARD, M. Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945- 1988). Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.
- HERMANN, D. A. et al. Avaliação da política de cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma proposta metodológica. In: **Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Coletânea de Estudos**. Organizadores: Blênio César Severo Peixe, Cleise M. de A. Tupich Hilgemberg, Gerson Antonio Melatti, Geysler Rogis Flor Bertolini, Hilka Pelizza Vier Machado. Curitiba: Editora Progressiva, vol. 1, 516 p., 2008.
- JACCOUD, L. (org). O combate ao racismo e a desigualdade: O desafio das políticas públicas de promoção da igualdade Racial. Ipea, 1ª ed. 2008.
- MUNANGA K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q., SILVA da, M. N. (Orgs.) – O negro na universidade: o direito a inclusão – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 07 – 20.
- NASCIMENTO, Alexandre. et. al. Movimentos sociais, ações afirmativas e universalização de direitos. In: Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Rio de Janeiro – UFRJ, nº. 19-20. jan – jun, 2004.
- OLIVEIRA, D. D. de. *50 anos depois*. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.
- PARENTE, T. G. Fundamentos históricos do Estado do Tocantins. Goiânia: UFG, p. 101, 1999.
- SANTOS, J. P. de F. Ações Afirmativas e igualdade racial: a contribuição do Direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Loyola, 2005.
- SILVA, O. B. Breve história do Tocantins e de sua gente: uma luta secular. Araguaína: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins; Brasília: Solo, 1996.
- VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B.. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. In: 31ª reunião anual da ANPEd – Constituição brasileira, Direitos humanos e Educação, UFMG, Caxambu, MG. Anais (On-Line), 2008.

NOTAS

ⁱ As Ações Afirmativas (AA) apontadas por Oliveira (1999) podem ser compreendidas como medidas especiais temporárias adotadas pelo Estado de forma espontânea ou compulsoriamente, garantindo igualdade e oportunidade de tratamento para compensar desigualdades historicamente acumuladas decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros

ⁱⁱ Assim como apontado por Hanchard (2001), reiteramos que a concepção de *negro*, é interpretada partindo de uma roupagem contemporânea, onde os significados e as categorias raciais – como apontadas pelo autor, são atribuídas em termos sociais, e não biológicos. Vista dessa forma, a concepção de negro nessa abordagem é abrir para uma possibilidade de compreensão contemporânea da potencialidade que as políticas públicas voltadas para uma compensação histórica têm de solucionar de forma paliativa. Haja vista, que historicamente, tal termo tem variados entendimentos com conotações extremamente paradoxais, desde uma visão emancipatória adotada pelos movimentos negros e pesquisadores críticos da temática até concepções relacionadas a estigmas, depreciação e a subjugação social

ⁱⁱⁱ É fato que na década de 1950, a chamada Lei Afonso Arinos já havia incluído como contravenções penais as ações de discriminação racial.

^{iv} Professora adjunta do Curso de Direito, *campus* de Palmas

^v São *campi* de Arraias, Araguaína, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis

^{vi} Informações presentes na página oficial da coordenação, na rede social Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Coeqto/203945883094120>>. Acesso em 26/2/2017.

^{vii} Nota que consegue ser verificada a partir da abertura do edital de seleção, disponível em <www.uft.edu.br>.

^{viii} Quando se disse que se selecionou aleatoriamente deve-se ao fato de que, a partir da documentação obtida pela Pró-Grad, obtiveram-se os números de telefones e e-mails dos alunos matriculados na UFT que se autodeclararam pretos ou pardos, e a partir dessa lista houve contatos com os alunos, e os que aceitaram participar das entrevistas foram selecionados. Muitos dos telefones e e-mails estavam desatualizados, porém a seleção ocorreu com aqueles que se conseguiu entrar em contato e marcar e realizar a entrevista.



O CENTRO DE ENSINO MÉDIO CEMIX – WARÃ – MUNICÍPIO DE TOCANTÍNIA-TO

EL CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR CEMIX – WARÃ – MUNICIPIO DE TOCANTÍNIA - TO

THE CEMIX - WARAN - MUNICIPALITY OF TOCANTÍNIA-TO

COSTA, VANDA ELIZETE VIEIRA DA

Mestre em Educação - UFT

E-mail: vandaelizete@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a história da educação indígena Xerente no contexto do CEMIX-WARÃ. Sua relevância social está em trazer à luz o papel social das instituições indígenas nas discussões sociais. Para atingir os objetivos propostos, foram entrevistados professores indígenas xerente, vinculados ao Colégio Cemix Warã, em Tocantína / TO. Para o desenvolvimento, optou-se por uma pesquisa em história oral com abordagem qualitativa, descritiva, usando como os parâmetros de estudos alguns teóricos das áreas da educação indígena, tais como: Alberti (1998); Albuquerque (2013); Campos (2002); Silva (2010); Thompson (1992), dentre outros. Conclui-se que é possível utilizar a educação escolar indígena como ferramenta para fortalecer o direito de acesso à educação e buscar formas de conscientizar a população sobre a importância da preservação das diferenças culturais e do patrimônio histórico.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação Escolar Indígena; Professor; CEMIX; Xerente.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la historia de la educación indígena Xerente en el contexto de CEMIX-GUERRA. Su relevancia social radica en sacar a la luz el papel social de las instituciones indígenas en las discusiones sociales. Para alcanzar los objetivos propuestos, se entrevistó a docentes indígenas Xerente, vinculados al Colégio Cemix Warã, en Tocantína/TO. Para el desarrollo se optó por la investigación en historia oral con un enfoque cualitativo, descriptivo, utilizando como parámetros de estudio algunos teóricos de las áreas de la educación indígena, tales como: Alberti (1998); Alburquerque (2013); Campos (2002); Silva (2010); Thompson (1992), entre otros. Se concluye que es posible utilizar la educación escolar indígena como herramienta para fortalecer el derecho de acceso a la educación y buscar formas de concientizar a la población sobre la importancia de preservar las diferencias culturales y el patrimonio histórico.

PALABRAS CLAVES: Educación Escolar, Indígena, Maestro, CEMIX, Xerente

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the history of Xerente indigenous education in the context of CEMIX-WARÃ. Its social relevance lies in bringing to light the social role of indigenous institutions in social discussions. In order to achieve the proposed objectives, Xerente indigenous teachers, linked to Colégio Cemix Warã, in Tocantína / TO were interviewed. For the development, a research in oral history with a qualitative, descriptive approach was chosen, using as the study parameters some theoretical ones from the areas of indigenous education, such as: Alberti (1998); Albuquerque (2013); Campos (2002); Silva (2010); Thompson (1992), among others. It is concluded that it is possible to use indigenous school education as a tool to strengthen the right to access education and seek ways to make the population aware of the importance of preserving cultural differences and historical heritage.

KEYWORDS: Indigenous school education; teacher; CEMIX; Sherent.

INTRODUÇÃO

A concernente pesquisa tem como finalidade conhecer a história da educação indígena xerente, e suas respectivas contribuições tanto para o contexto educacional quanto intelectual da etnia em estudo, sobrevém da precisão de colaborar com estudos sobre a temática indígena. Com o intuito de conhecer/ refletir e analisar a História da Educação Indígena Xerente, no contexto do Centro de Ensino Médio Cemix- Warã.

Os Akwẽ-Xerente pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e à família linguística Jê. Habitam duas áreas contíguas e demarcadas pelo Estado Brasileiro como território de posse e usufruto permanente, O povo Akwẽ/Xerente, é falante da Língua Akwẽ/Xerente, pertencente à família linguística Akwẽ. O grupo se autodenomina *Akwen*, que significa "indivíduo", "gente importante". Eles migraram, provavelmente, das terras secas do Nordeste até o Norte, onde encontraram abundância de água.

Os primeiros contatos com os Bandeirantes datam de 1738 (TOCANTINS, 2015). O grupo xerente soma, atualmente, uma população de aproximadamente, 3.739 pessoas distribuídas em 77 aldeias, situadas em duas Terras Indígenas, TI Akwẽ/Xerente e TI Funil, que se localizam no município de Tocantínia, no Estado do Tocantins, distante aproximadamente 100 km de Palmas, a capital do Estado.

A primeira área é denominada de terra indígena Xerente, a segunda é a terra indígena Funil, situadas ambas à margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia (TO), distante 80 quilômetros de Palmas, capital do Estado. Portanto, conhecer a História da Educação Indígena Xerente no Centro de Ensino Médio Cemix – Warã – Município de Tocantínia compreende ter ciência da função e da estima da escola na vida de um povo indígena, levando em consideração os diferentes períodos perpassados, por eles.

Importante registrar que a região do médio Tocantins viveu um período de conflitos extremamente violentos até 1850, quando os Xerente foram aldeados pelos freis capuchinhos Raphael de Taggia e Antonio de Ganges, em Tereza Cristina, que em 1851 passou a se chamar Piabinhas, hoje corresponde à cidade de Tocantínia.

A educação Escolar Indígena no Brasil teve início em 1549, com os Jesuítas que aqui chegaram com o objetivo de converter os indígenas à fé católica por meio da catequização, fato é que a política colonizadora tinha como atividade prioritária aculturação dos nativos utilizando a educação escolar. Essa modalidade educacional no Brasil foi consolidada, de acordo com Albuquerque (2008, p.10), “[...] somente a partir de 1970, quando o povo indígena começou a lutar e a buscar a garantia de sua escolarização. A partir desse momento, a educação indígena sofre grandes transformações”. Segundo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 2), os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos, reproduzindo uma educação de cunho religioso-católico, fato que contribuiu para o genocídio físico e cultural dos povos nativos, por meio da catequese e do projeto civilizatório.

O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena. O conceito de Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário do Movimento Indígena, que tem como objetivos, entre outros, a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

Este artigo surge de observações, estudos e pesquisas sobre a instituição do ensino indígena Xerente, especificamente sobre o Centro de Ensino Médio Cemix – Warã – Município de Tocantínia, a fim de se buscar o entendimento sobre a criação, bem como os objetivos dessa unidade escolar, com suas características próprias e como trabalham a defesa da cultura aliada com os conhecimentos de seus ancestrais.

A abordagem da pesquisa é quantitativa, em consonância com a História Oral, constituída nas seguintes fases: entrevista, transcrição, conferência de fidelidade e redação do artigo. Cabe ressaltar que as entrevistas se deram no momento que o mundo vive a pandemia da corona vírus, fato que levou os pesquisadores a fazerem todos os contatos por meio virtual, preservando as necessidades da História Oral.

Nesse sentido, apresentamos a estrutura do trabalho, composta por Resumo, Introdução, Referencial Teórico, subitens sobre: Historicidade da Educação Escolar indígena no Brasil e a Educação Indígena Xerente; Contexto Histórico do Centro



de Ensino Médio Indígena Xerente Warã; A historicidade do CEMIX - WARÃ nas memórias dos professores e Considerações Finais. Onde exibimos suscintamente um breve histórico da Educação Escolar Indígena, notadamente em relação à legislação que a sustenta, e os desdobramentos dos fatos em sua contextualização.

Sendo assim, delineamos a metodologia e os procedimentos que permitiram realizar o trabalho, apoiando-nos em autores como Alberti (1998); Albuquerque (2013); Campos (2002); Silva (2010); Thompson (1992), dentre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

É importante iniciar apontando que a necessidade da escolarização indígena surge a partir da realidade de contato das sociedades indígenas com os colonizadores, ou com o que hoje representa a sociedade nacional.

Nesses 500 anos de colonização Europeia, a instituição escolar esteve presente entre diversos grupos indígenas. Historicamente, houve o contato dos nativos com algum tipo de educação escolar cujos objetivos eram catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores alheios.

As normas constituídas de viver coletivamente das comunidades indígenas, como enfatiza Silva (2010), respeitando seus mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados aos seus membros mais jovens. Essa transmissão não se dá pela mera reprodução de valores e conhecimentos. Nesse sentido, a escola bilíngue intercultural tem como tarefa específica a socialização do conhecimento de modo crítico e dialógico e não de forma colonizadora, quando uns conhecimentos são colocados como verdades únicas, marginalizando os saberes tradicionais. A partir da introdução da educação escolar nas aldeias Xerente, homens e mulheres passaram a ter a mesma instrução escolar, antes separada por gênero.

O termo Índio é um termo genérico, criado pelos europeus para diferenciar-se das populações aqui contatadas. Ao ser mal utilizado, divulga para as populações não índias desavisadas a imagem de que existe só um tipo de cultura: por exemplo, todos os Índios viveriam em ocas, usariam cocares de penas, seriam curados pelo pajé e venerariam Tupã. Mas, por outro lado, está identificação tem sido apropriada pelas diferentes nações indígenas na construção de uma identidade comum, que marca a diferença entre eles e o resto do mundo e é utilizado, principalmente, em suas lutas políticas.

De acordo com Albuquerque (2013), os Xerente, assim como os demais indígenas brasileiros, organizam-se por meio de um dualismo estrutural que se manifesta por uma multiplicidade de metades nos planos sociais, expresso nos complexos rituais, grupos cerimoniais e de nomeação, classes de idade e equipes esportivas, organizados a partir de relações de parentesco. Para esse autor, a base de tal ordenamento centra-se em uma divisão de duas metades sócio cosmológico: *Doí* e *Wahirê*, associadas ao Sol e à Lua, heróis míticos fundadores da sociedade Xerente.

A educação escolar nas sociedades indígenas do Brasil começou junto com a colonização e passou por diferentes momentos até a Constituição de 1988, considerando a dimensão histórica da educação escolar indígena a partir da década de 1970, quando começaram os primeiros movimentos em que os próprios sujeitos indígenas postularam um lugar para a sua escola.

Como analisa Campos (1992, p. 16) “No Brasil, na segunda metade da década de 70, depois o da desarticulação dos movimentos sociais, que ressurgem as primeiras participações”.

No tocante à educação escolar dos indígenas Xerente, Melo e Giralдин (2012) asseguram que a experiência dos Xerente com a escola, segundo Guimarães (2002), é marcada ainda por dois importantes momentos. O primeiro ocorreu a partir da década de 1950, e estava a cargo de missionários da doutrina Cristã Batista que se empenharam em analisar a Língua Xerente com o objetivo de traduzir textos bíblicos. Os autores mencionam que foram esses missionários quem alvitram a elaboração de uma cartilha de alfabetização e um Curso de Formação de Monitores Indígenas Bilíngues para trabalhar na alfabetização na Língua Xerente. Essa proposta se efetivou em 1983, a partir de um convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O Centro de Ensino CEMIX-Warã, espaço da nossa pesquisa inicia seu funcionamento em 2008, com turmas em regime seriado utilizando práticas da Educação Indígena, levando em conta os princípios da caracterização, especificidade, intercultural e bilinguismo. O CEMIX oferece os seguintes cursos técnicos: Informática e Enfermagem Integrados ao Ensino Médio, viabilizando o apresto dos alunos Xerentes para o mercado de trabalho. Os respectivos cursos são efetivados em quatro anos com uma carga horária extensa abrangendo o estágio. Para a concretização dos cursos o



CEMIX conta com um laboratório de Informática. O CEMIX, neste momento vem como o divisor de águas entre o conhecimento tradicional e o conhecimento moderno, considerando que cada povo tem seu jeito de atuar e pensar o mundo que vive, mas o contato com o mundo do não indígena é cada vez mais inevitável, provocando a diversidade cultural.

HISTORIANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INDÍGENA XERENTE

Considerou-se importante fazer uma breve reflexão sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil no que se refere à legislação brasileira, pois, atualmente, esse termo utilizado aponta o ensino que se desenvolve nas escolas indígenas sem contraponto à educação desenvolvida, mas também assegura aos povos indígenas o direito de utilizarem seus processos próprios de ensino e aprendizagem nas escolas instaladas em suas aldeias.

Contudo, serão comentados e mencionados quatro fatores determinantes que contribuíram para que a legislação contemplasse uma educação escolar indígena, específica e intercultural. O primeiro é a Constituição Federativa do Brasil de 1988, o segundo é a Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei n 9394), o terceiro é o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172) e o quarto é a junção do Parecer nº 14/99 e a Resolução nº3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394) foi aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1996, também conhecida como LDB, Lei Darcy Ribeiro, é de fundamental importância porque trata de toda a educação do país.

A atual LDB substituiu a Lei nº 4020/61 que tratava da educação nacional, mas em nenhum momento contemplou a educação escolar indígena. Em contrapartida, a nova LDB menciona de forma clara a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. O primeiro é em seu Artigo 32, que vem estabelecendo novos parâmetros para Ensino Fundamental, enfatizando que deve ser obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (LDB, 2006).

Neste artigo reporta-se ao direito inscrito no Artigo 210 da Constituição Federal que assegura a utilização das línguas maternas indígenas em seus processos de escolarização.

Assim, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Artigo 210 da CF).

Em outro caso, a Educação Escolar Indígena está nos Artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Nesse contexto, se recomenda como dever do Estado oferecer educação bilíngue e intercultural com objetivo de contribuir no processo de recuperação das memórias históricas dos povos indígenas e reafirmar suas identidades, dando-lhes também acesso ao conhecimento técnico-científico da sociedade nacional.

Nota-se, em seguida, que a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham objetivos de desenvolver currículos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Outro preceito da LDB possibilita colocar em prática esses direitos, dando a liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político pedagógico.

Existe outro dispositivo no Artigo 23, que trata da diversidade e que possibilita, na organização escolar, o uso de séries anuais, periódicos, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados ou por critério de idade.

Outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que, de fato, a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos um processo de ensino-aprendizagem mais coerente com suas realidades e com os projetos de futuros de suas comunidades.

A LDB instituiu, em seu artigo 87, que os dez anos seguintes à sua publicação seriam considerados como “a década da educação”, e estabeleceu também que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de



Educação (PNE) com diretrizes e metas para esses dez anos. E, assim, em meados do ano de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação, com um capítulo que trata sobre a Educação Escolar Indígena que se divide em três partes.

A primeira parte trata da realização de um diagnóstico para identificar como tem ocorrido a oferta de educação escolar aos povos indígenas. Na segunda apresentam-se as diretrizes para Educação Escolar Indígena e, na última parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curtos e longos prazos.

O Plano Nacional de Educação destaca em seus objetivos e metas, a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental assegurando autonomia para as escolas indígenas no que se refere à criação de seus projetos pedagógicos e na administração de seus recursos financeiros, garantindo, ainda, a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Para que sobrevenha, o plano estabelece a necessidade da criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização no sistema de ensino.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2003).

O Conselho Nacional de Educação foi instituído no ano de 1996, composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, sendo que cada uma tem doze membros nomeados pelo Presidente da República, tendo como competências emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional.

Depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ambas as Câmaras do Conselho Nacional de Educação trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da educação instruída pela legislação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena foram instituídas por meio do Parecer nº 14/99 que se divide em dois capítulos. Esse parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determinando a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações mais concretas em prol da educação escolar indígena, como a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

CONTEXTO HISTÓRICO DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO INDÍGENA XERENTE WARÃ

O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã (CEMIX) foi instituído pelo ato de regulamentação, Lei de criação 1.124 de 1º de fevereiro de 2000. O Centro não foi construído em uma aldeia, mas em um lugar à parte dentro do território Xerente, com o objetivo de atender melhor o povo em estudo. A princípio o nome da unidade foi Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX). Inaugurado no dia 6 de maio de 2006, com a presença de membros da Secretaria do Estado da Educação e Cultura, da Diretoria Regional de Miracema do Tocantins, representantes indígenas, comunidades Xerente, alunos e servidores em geral, tendo como primeiro Diretor Lenivaldo Srãpte Xerente.

Atualmente o CEMIX-WARÃ atende uma clientela de 408 alunos, com um quadro de pessoal de 37 funcionários divididos em: 17 Administrativos e seis servidores no quadro pedagógico. No quadro pedagógico a escola tem 20 professores com nível superior e/ou especialização e três professores formados em ensino médio.

A escola possui 30 dependências divididas em 15 turmas assim representadas: sete de Ensino Fundamental Anos Finais, dois de Ensino Médio Básico, seis de Ensino Médio Profissionalizante, sendo três de Enfermagem e três de Informática.



O Centro de Ensino Médio prioriza a formação integral do aluno indígena, valorizando os conhecimentos inerentes a sua cultura, assim como a aquisição de conhecimentos universais; reconhecendo a pluralidade cultural e as diferenças individuais como fator determinante da aprendizagem de cada educando, sequenciado seu processo de cidadania.

É interessante ressaltar que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente tem como um dos seus princípios propiciar a valorização e o desenvolvimento de práticas de manifestações culturais do povo indígena Akwẽ. Essa preocupação com a cultura encontra-se em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento que norteia as ações dessa unidade de ensino. Objetiva-se também, segundo o PPP, que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente-Warã contemple parte das necessidades da comunidade indígena Akwẽ. A implantação desse centro de educação apresenta um grande passo para o fortalecimento e desenvolvimento da cultura Akwẽ e, mais precisamente, para a sua inclusão no mundo do saber não indígena, se apropriando do seu conhecimento, para entendê-lo e percebê-lo nas suas relações com a natureza e com os outros e utilizar-se desses meios para fortalecer-se enquanto indígena. E, para possibilitar essas ações específicas, a grade curricular das escolas indígenas do Estado do Tocantins é diferente em parte das escolas estaduais não indígenas, conforme se verá mais à frente.

A proposta do Centro aborda as práticas da educação indígena levando em conta as especificidades concernentes com a cultura e ao meio. A organização curricular implantada respeita os conhecimentos inerentes da própria cultura, privilegiando o uso da língua materna de cada etnia e objetivando a formação do sujeito pleno, com nível de atendimento voltado para a compreensão do mundo que o cerca, convergindo para a melhoria de qualidade de vida dessas comunidades, defesa de seu território, costumes, tradições e de sua própria inserção na esfera administrativa será moldada em consonância com a forma de organização definida pelas comunidades.

A HISTORICIDADE DO CEMIX - WARÃ NAS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES.

A história oral se configura como um procedimento de coleta utilizado frequentemente em pesquisas históricas de educação. Este recurso possibilita ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos no resgate de uma história.

Thompson (1992) define a história oral como uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história, pois, para ele, a história oral altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre alunos, professores, gerações, instituições educacionais e até o mundo exterior. Contudo, a história oral se configura como um procedimento de coleta utilizado frequentemente em pesquisas históricas de educação.

Este recurso possibilita ao pesquisador recorrer, além dos documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos no resgate de uma história. Ao recorrer à história oral é preciso entendê-la em uma perspectiva que vai além de um relato de fatos: é uma maneira de se chegar ao conhecimento de fatos vivenciados em um dado momento histórico em que somente documentos escritos não poderiam revelar, por si só, todos os sentidos circulantes em um determinado meio social.

Meihs (1996, p. 10) considera a história oral como uma "[...] percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado".

A história oral é mesmo uma forma de se obter respostas mais genuínas, com pureza e clarividência que se obteve sobre o objeto de pesquisa. Ela dá propriedade aos objetivos traçados pelo roteiro da entrevista. Abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalham com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Esta pesquisa possibilitou o conhecimento de alguns aspectos que orientaram as práticas pedagógicas daquelas professoras, não com o intuito de se estabelecer julgamentos entre o certo e errado, mas de contribuir com pesquisas históricas em educação, pois os materiais analisados sugeriram quão promissores são para este tipo de pesquisa, uma vez que revelaram situações ocorridas com a história da educação xerente.

A entrevista é um recurso importante para fazer aparecer uma história oral e, conforme Thompson (1992, p. 25), "Os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito do que perguntar. A entrevista



propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados."

Cabe esclarecer que o presente estudo foi surpreendido pela maior emergência sanitária do mundo: a pandemia do COVID-19. Assim, as entrevistas foram feitas com o uso de aparelhos eletrônicos como telefones celulares por meio de aplicativos como o WhatsApp e e-mail.

Os pesquisadores ficaram impossibilitados de adentrar as aldeias para realizar as escutas através das entrevistas. Objetivando ouvir e certificar-se sobre a história da educação indígena xerente, porém foram ouvidas pessoas que conhecem e participaram do contexto educacional da etnia em estudo e, posteriormente, os respectivos relatos foram fidedignamente transcritos.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, que narram e participam com seus relatos orais, consentem serem escutados executar registros e transcrição, e por arremate configura a respectiva pesquisa. 6

De acordo o professor, Nilson de Brito Xerente; a primeira escola surgiu em 1942, e, em 1958, surgiram outras escolas para atender os xerentes no aprendizado da língua portuguesa: aprender a ler, escrever e saber falar o português.

As crianças, antes da criação da escola, eram orientadas no Warã, eles ficavam no Warã desde os 8 anos de idade até mais o menos 25 anos, lá eles aprendiam tudo, sobre o respeito, a valorização da cultura indígena, assim como em suas casas eles eram orientados sobre o mesmo que no Warã, respeito e valorização da Cultura.

Sobre a importância da educação escolar indígena para o povo Xerente, o entrevistado fez o seguinte comentário: "[...] a educação indígena nos permitiu perceber a real importância de conservar nossa identidade, e fazermos uma nova leitura da nossa própria identidade".

Vale ressaltar que o primeiro professor não era indígena, era servidores do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1942, na aldeia Porteira que se chama Julião Gonçalves, por alguns anos. A professora Rosalina S. Da aldeia Porteira, relata que depois os indígenas Noemi W. Manoel S. Rosalina S, se tornaram professores. A primeira escola fundada foi em 1958 na aldeia Baixa Funda e aldeia Baixão com professores não indígenas Julião e Napoleão e depois vieram os missionários. Esses professores não indígenas ensinavam língua portuguesa, que para os indígenas não tinha sentido. De acordo com a preleção da respectiva professora indígena a cultura deve ser valorizada, e a educação indígena deve ser pensada e planejada para os povos indígenas.

O professor Rogério Srone Xerente e primeiro advogado da etnia em questão, formado em educação intercultural com ênfase ciências da cultura, 32 anos. Faz as seguintes colocações em relação as diferentes informações em analogia aos anciãos e a educação escolar indígena.

Segundo o professor Rogério Srone Xerente, o mesmo diz o seguinte em relação a educação indígena: claro que tem meios próprios de ensinar as nossas crianças, mas com passar do tempo com a presença dos não indígenas chegou a educação escolar indígena que conhecemos hoje. E relata que tem sido importante o que os povos indígenas estão vivenciando agora, afirmando que a educação escolar é fundamental na construção de diálogo e acanhar a partir da educação escolar a compreensão do mundo indígena, mas também, fortalecer a cultura, a língua, da etnia em questão.

O professor Rogério Srone, deixa claro que o ancião faz menção sobre os missionários batista, o pastor Rinaldo, o pastor Guntem e seus familiares que se instalaram na comunidade e teve uma convivência intensa com povo indígena, conhecendo a cultura e a realidade do povo indígena, pois partir dessa compreensão traçaram metas de alfabetização, e formas de ensino, eles criaram o alfabeto da língua akwê, o Xerente, pois até então não tínhamos contanto com a escrita.

Portanto a educação dentro da comunidade, é construída e discutida a partir da oralidade, da conversa, relacionamento com o próximo, é de maneira livre sem estar dentro de quatro paredes, então era uma educação muito diferente, a educação escolar é pouco complicada no início até porque a criança indígena não tem hábito no cumprimento de horário, de regras, vindas da escola.

Em relação aos avanços e implantação da educação da educação infantil indígena, o professor diz que ministra aulas desde 2007, e até pouco tempo era totalmente contra a educação infantil nas comunidades indígenas até porque compreendia que as crianças na primeira fase, de sua vida deve ter mais contato com a família, com pai, com a mãe, com a comunidade, a escola nessa fase seria algo muito ruim para desenvolvimento da criança. Após conversa com algumas pessoas da secretaria de educação e município, e estudando entendi a importância da educação infantil.



O referido professor e pesquisador akwẽ faz a seguinte reflexão sobre a educação escolar indígena: a educação escolar indígena é algo muito recente no nosso meio. Se todos pensássemos que a escrita da nossa língua é importantíssima já tínhamos uns akwẽ mestre ou doutor na área de linguístico. Atualmente temos maior número de akwẽ graduada em várias áreas: biólogo, direito, enfermeiro, geógrafo, historiador, jornalismo, licenciatura intercultural em ciência da cultura, ciência da natureza, ciência da linguagem, pedagoga, serviço social e um mestre em direitos humanos. Conforme tinha citado antes ainda não temos nenhum akwẽ xerente formado na área de linguístico, isso nos mostra que a nossa língua materna é menos importante, ou seja, menos valorizada na parte das classificações da gramática e na estrutura da escrita. Diante dessas observações feitas por mim em relação ao ensino de língua e a escrita da língua materna nas escolas indígena xerente, tive interesse em estudar uma parte da gramática na qual escolhi o léxico dos substantivos simples e substantivos compostos em xerente. Esse estudo é um dos primeiros akwẽ xerente falante nativo que está realizando pesquisa na área de linguístico. A partir dessa pesquisa muitos akwẽ vão refletir que estudar a nossa língua materna vale a pena a contribuir e podem assegurar a manutenção do uso da língua no dia a dia. A relevância desta pesquisa está na possibilidade e no desejo de contribuir com o povo akwẽ xerente e com nossas escolas e professores no sentido de construirmos projetos pedagógicos próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs trazer elementos teóricos sobre a história da Educação Indígena Xerente, especialmente sobre o Centro de Ensino Médio Cemix-Warã, localizado no Município de Tocantínia/TO, bem como conhecer e promover uma reflexão histórica sobre a historicidade dos fatos envolvendo o referido objeto de estudo.

Em suma, desde o início, a entrevista caracterizou-se como uma experiência marcante para os pesquisadores, pois este recurso possibilita a inserção, por alguns instantes, no universo dos entrevistados e o compartilhamento de suas lembranças. Tais relatos advieram de pessoas cujas vidas foram parcialmente dedicadas ao contexto educacional. Procurou-se respeitar as lembranças, posições, explicações e, sobretudo, a autoridade dos entrevistados em relação aos seus relatos.

Percebeu-se nos depoimentos orais dos professores, em se tratando da história da Educação Escolar Indígena Xerente, que se prima pela valorização das culturas dos povos indígenas e que, consecutivamente, assevera-se a necessidade da afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena).

Nesta pesquisa recorreu-se à história oral, como alternativa para resgatar frações de uma história que tinha como pano de fundo a História da Educação Indígena Xerente, vindo a estabelecer laços com a realidade como um eixo facilitador para juízo do tema em estudo. Enfim, os resultados preliminares desta pesquisa trazem conhecimento e entendimento dos fatos ocorridos e de pessoas primordiais para o contexto da educação da etnia em estudo, o qual permitiu o alinhamento do saber com a cultura e respeito mútuo de ambos.

Assim, considera-se que a educação escolar indígena permeia para o alcance dos seguintes fatores:

- a) valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- b) fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- c) formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- d) desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- e) elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- f) afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.



REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

_____. – 1998. O acervo de história oral do CPDOC: trajetória de sua constituição. Rio de Janeiro: CPDOC, 1998. 18f (disponível para *download* em www.cpdoc.fgv.br).

ALBUQUERQUE, F. E. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena**. CAPES/UFT. 2013.

_____. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. PROESI. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: Senado Federal, 1991.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996**. Lei Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado, 2003.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Rogério Cunha de. **Cenas da educação brasileira: lutas sociais e desgoverno nos anos 80 na Grande Belo Horizonte**. 1992. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

GHIRALDELLI Jr. P. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, S. M. G. **A aquisição da escrita e a diversidade cultural**: a prática dos professores Xerente. Brasília: FUNAI/Dedoc, 2002.

MEIHY, J.C.S.B. (Re)introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, J.C.S.B. (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p.1-10.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. Os Akwe~Xerente e a busca pela domesticação da escola. **Tellus**, ano 12, n. 22, p. 177-199, jan./jun. 2012 Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/279/296>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 23 ed. Petrópolis; Vozes, 1994.

SILVA, J. A.; SILVA, G. História Indígena, Antropologia e Fontes Oraís: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o presente. **História Oral**, 13(1): 33-51, 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOCANTINS. **Conheça a história dos xerente**: um dos povos participantes dos Jogos Mundiais Indígenas. Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2015/09/conheca-historia-dos-xerente-um-dos-povosparticipantes-dos-jmi.html>. Acesso em: 15 mai 2020.



A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PÓS-PANDEMIA

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA POST-PANDÉMIA

POST-PANDEMIC INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

ANDRADE, JOANA D'ARC ALVES PAES

Mestre em Educação - UFT

E-mail: joanadarcpaes@gmail.com

SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga a adaptação e transformação da educação no contexto da pandemia de COVID-19, focando na diversidade dos professores indígenas e suas relações interculturais. A relevância social da pesquisa reside na urgência de incluir a educação escolar indígena nas discussões sobre a pandemia e seus impactos futuros. Buscamos responder às seguintes questões: Qual foi o impacto da pandemia na educação dos povos indígenas? Quais serão as consequências para a educação escolar indígena no futuro? Utilizamos estudos bibliográficos e documentais, além das contribuições de autores renomados como Baniwa (2006), Grupioni (2011), Cury (2007), Hodges (2021), Morais (2021), entre outros. Essa pesquisa destaca a importância da educação escolar indígena pós-pandemia e propõe a atualização das práticas de ensino/aprendizagem para acompanhar as mudanças enfrentadas pelas escolas não-indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação Escolar Indígena; Pandemia; Professor; Escola.

RESUMEN

Este estudio investiga la adaptación y transformación de la educación en el contexto de la pandemia COVID-19, centrándose en la diversidad de los docentes indígenas y sus relaciones interculturales. La relevancia social de la investigación radica en la urgencia de incluir la educación escolar indígena en las discusiones sobre la pandemia y sus impactos futuros. Buscamos responder las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el impacto de la pandemia en la educación de los pueblos indígenas? ¿Cuáles serán las consecuencias para la educación escolar indígena en el futuro? Se utilizaron estudios bibliográficos y documentales, además de aportes de reconocidos autores como Baniwa (2006), Grupioni (2011), Cury (2007), Hodges (2021), Morais (2021), entre otros. Esta investigación destaca la importancia de la educación escolar indígena pospandemia y propone actualizar las prácticas de enseñanza/aprendizaje para mantenerse al día con los cambios que enfrentan las escuelas no indígenas.

PALABRAS CLAVES: Educación Escolar, Indígena, Pandemia, Maestro, Escuela

ABSTRACT

This study investigates the adaptation and transformation of education in the context of the COVID-19 pandemic, focusing on the diversity of indigenous teachers and their intercultural relationships. The social relevance of the research lies in the urgency of including indigenous school education in discussions about the pandemic and its future impacts. We seek to answer the following questions: What was the impact of the pandemic on the education of indigenous peoples? What will be the consequences for indigenous school education in the future? We used bibliographic and documentary studies, in addition to contributions from renowned authors such as Baniwa (2006), Grupioni (2011), Cury (2007), Hodges (2021), Morais (2021), among others. This research highlights the importance of post-pandemic indigenous school education and proposes updating teaching/learning practices to keep up with the changes faced by non-indigenous schools.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Pandemic. Teacher. School.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, considerada a terceira maior da história, introduziu uma nova era caracterizada por mudanças significativas nos âmbitos político, social, cultural e educacional, impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, que redefiniram a vida de todos. Nesse cenário, a educação escolar sofreu um impacto significativo, modificando métodos e práticas e reformulando a maneira como o conhecimento é compartilhado. O Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação (PACTI, 2007) é fundamental nesse contexto, pois define a ciência, a tecnologia e a inovação como ferramentas essenciais para o desenvolvimento no mundo contemporâneo. O objetivo desse pacto era aproximar a sociedade dos desafios educacionais futuros.

Durante o desafiador período de isolamento social, a tecnologia possibilitou a continuidade das aulas e a interação entre escolas, alunos e professores, por meio do Ensino Emergencial a Distância (ERT), implementado como resposta a esse novo paradigma educacional. Portanto, repensar a educação escolar indígena neste contexto é fundamental para compreender o que virá após a pandemia. Refletir sobre a educação escolar indígena implica estabelecer novos parâmetros de conhecimento, considerando o impacto transformador da tecnologia na educação na era da nova ordem social.

Este estudo ressalta a importância de revisitar a educação escolar básica durante a crise pandêmica nacional e suas implicações sociais, buscando abrir um diálogo sobre a educação escolar indígena e como as estratégias de continuidade das aulas foram desenvolvidas para esse grupo educacional.

Utilizar a tecnologia como uma estratégia de continuidade das aulas durante a pandemia não apenas reduziu a distância física, mas também promoveu diferentes formas de diálogo, compartilhamento e construção de conhecimento, conforme observado por Belli (1999). A COVID-19 uniu o mundo em uma rede de conhecimento compartilhado, buscando soluções não apenas para conter a pandemia, mas também para enfrentar todos os desafios, inclusive como manter a continuidade do processo educacional durante o isolamento. Nesse contexto global, a educação escolar indígena foi forçada a reestruturar, adaptar e redefinir as práticas de professores e alunos, muitas vezes seguindo as mesmas medidas adotadas pelas escolas não indígenas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa para analisar os dados das realidades educacionais específicas da educação escolar indígena na atual situação de pandemia e pós-pandemia da COVID-19. Segundo Prodanov (2013), a pesquisa qualitativa tem como objetivo

[...] estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser trazido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (p. 70).

Para entender o impacto da pandemia na educação escolar indígena, examinamos diferentes perspectivas pedagógicas e tecnológicas. Realizamos estudos bibliográficos e documentais e desenvolvemos este artigo sobre nossa pesquisa. Também utilizamos contribuições de autores reconhecidos sobre o assunto, tais como: Baniwa (2006); Grupioni (2011); Cury (2007); Hodges (2021); Morais (2021) entre outros. Portanto, para responder essas indagações, é necessário colocar esse tema na pauta das discussões locais e nacionais, pois a sociedade está acelerando as mudanças e se adaptando às novas configurações de ensino e aprendizagem, colocando a tecnologia moderna nesse cenário.

Nesse sentido, as pesquisas no contexto da crise pandêmica estão se desenvolvendo em uma rede de conhecimento compartilhado, com aumento da produção acadêmica sobre o tema, especialmente a contribuição para a educação escolar indígena. Como resultado, novas pesquisas estão surgindo para ajudar e fortalecer as práticas que orientam as trajetórias de aprendizagem pós-pandemia.



O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE MUDOU NAS PRÁTICAS DOCENTES?

A educação muda ao longo do tempo, seja na forma como os professores conduzem as práticas pedagógicas, seja na capacidade de interagir com as pessoas envolvidas no processo de ensino. Isso se reflete nas orientações para as diversas tendências pedagógicas que conhecemos. Nesse contexto, as tecnologias aplicadas à educação refletem essas mudanças sociais, pois cada momento da história trouxe elementos tecnológicos ao serviço da educação. Gauthier (2013) argumenta que devido ao impacto da tecnologia, ajustes nas escolas são necessários. Hoje, essa forma de pensar continua por causa da crescente demanda por formação de professores que incorpore elementos de tecnologia e inovação digital. Ainda, segundo Gauthier (2013), pedagogia, ciência e tecnologia são percebidas como uma das realidades centrais e inevitáveis do mundo moderno.

Assim, a educação escolar indígena também foi redefinida e, desde então, muitos comportamentos mudaram de acordo com os padrões de segurança estabelecidos para a pandemia, principalmente no que se refere aos hábitos de higiene, como as orientações para o uso de máscaras e álcool gel. Desse modo, diante da crise pandêmica global, a tecnologia tornou-se uma condição *sino quo* para o desenvolvimento das atividades escolares básicas. Diante dessas transformações necessárias, muitos professores acreditavam que a tecnologia era necessária, mas não obrigatória e, nesse caso, Moran (2018) a define da seguinte forma:

Seus currículos são suficientemente flexíveis para que os alunos possam personalizar seu percurso, total ou parcialmente, de acordo com suas necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem e também para prever projetos e atividades em grupo significativos, articulando a prática e a teoria. São híbridos, com integração de tempos, espaços e atividades, que propõem um *continuum* entre modelos com momentos mais presenciais e modelos mais digitais, superando a dicotomia presencial X a distância, combinando e otimizando essas duas formas de aprendizagem com o que cada uma tem de melhor e no que são mais convenientes para a aprendizagem de cada tipo de estudante (MORAN, 2018, p. 47).

Portanto, é essencial considerar as expectativas e estilos de aprendizagem dos alunos e antecipar projetos e atividades significativas relacionadas à prática e à teoria. No entanto, diante dessa dicotomia, a maioria dos professores da educação escolar indígena não reconhece a mediação por ferramentas tecnológicas como uma realidade possível nas aldeias e encontra dificuldades para se beneficiar do ensino a distância. Então, como educar nesse cenário e quais atividades de ensino aplicar é um ponto importante a ser discutido. Porque são muitas as dúvidas que essa nova abordagem traz à educação, principalmente porque a aplicação de estratégias educativas em tempos de pandemia começou por tentativa e erro e pela vontade dos professores em ultrapassar os desafios impostos pela crise pandêmica.

Devido aos inúmeros desafios, os professores indígenas (e não-indígenas, pois isso se aplica a todos) precisam sair de sua zona de conforto e reconsiderar suas práticas, principalmente quando incluem definitivamente a tecnologia.

Os professores que trabalham na educação escolar indígena, em sua maioria indígenas, tiveram que abandonar as práticas tradicionais de ensino e, em muitos casos, trabalhar com outras composições de ensino para dar continuidade ao ano letivo durante a pandemia. Muitos professores indígenas já conheciam ou ouviram falar sobre o ensino por meio de ferramentas tecnológicas, mas para a grande maioria dos professores indígenas, o Ensino Remoto Emergencialⁱ estava longe de sua proposta de ensinar na aldeia.

A pandemia tirou paz da rotina de ensino, tirou a confiança do trabalho diário nas escolas indígenas que, mesmo antes da pandemia, careciam de mudanças necessárias em sua base. Aprender no contexto de uma perspectiva transformacional traz consigo desafios e medos. Frente a esse novo *modus operandis* da educação indígena e nesse conflito que emerge do contexto de pandemia, que culmina na implementação de novas perspectivas, que, segundo Cury (2010), confirma que o percurso da educação é possível a partir de mudanças significativas.

O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico. Por isso é fundamental que esse direito seja



reconhecido e efetivado em uma legislação que decorra do poder soberano. Em nossa tradição a lei se formaliza pelo preceito escrito. [...] Será, pois, no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social (CURY, 2010, p. 197).

Assim sendo aprender no contexto de mudança de uma crise de saúde emergencial, portanto, apresenta desafios e medos. Por isso, é importante estar aberto às mudanças no ambiente sociocultural em que vivem professores e alunos. Para Aguiar (2007), a atividade é “determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade” (p. 99). Ou seja, a atividade humana se baseia na presença de ferramentas para atingir um determinado objetivo, e é nesse processo que o homem interfere na natureza e a transforma, sendo também por ela transformado. Essa pode ser uma boa definição dessa pandemia na esfera global.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto das mudanças rápidas, necessárias e da aquisição de novas habilidades pela maioria dos professores indígenas, é imperativo retomar o que é importante, porque a vida continua e a educação não pode ser interrompida. Porém, é considerável que o professor da educação escolar indígena esteja aberto à possibilidade de desenvolver e estimular diversos métodos pedagógicos, incluindo o uso de recursos tecnológicos e interações virtuais na sua prática sempre que possível, pois se sabe que a estrutura física e os equipamentos das escolas indígenas são diferentes das escolas urbanas.

Isso posto, diante da nova conjuntura global, a educação nacional teve que integrar a tecnologia em sua base para atender as necessidades dos acordos de isolamento social; mas ajustes tiveram que ser feitos. Para tal, foi necessário criar condições para o preenchimento do calendário escolar, surgindo assim outra dimensão na prática educacional, nomeadamente o ensino à distância ou a interação virtual. O sucesso dessa estratégia requer componentes técnicos e internet nos dois pontos de mediação desta interação (aluno-professor). Esse é um dos principais obstáculos para o sucesso da atividade pedagógica, visto que nem todos os alunos (e mesmo os professores) possuem acesso à internet ou equipamentos técnicos em casa.

Assim, no contexto da escolarização indígena, a composição da estratégia de implementação do currículo escolar foi reformulada de diferentes maneiras para cumprir (de forma paliativa) seu papel, utilizando medidas que variam de acordo com a capacidade tecnológica de cada aldeia. É claro que, na mesma proporção das escolas urbanas, as atividades de ensino realizadas nas aldeias indígenas durante a epidemia não desaparecerão, nem serão as mesmas de antes.

Nessa perspectiva, os governos estaduais e municipais em todos os níveis de ensino ordenaram a suspensão das aulas em todo o país. Assim, a utilização do ensino remoto emergencial e a utilização de plataformas on-line se tornaram alternativas para manter a continuidade das atividades escolares preservando o distanciamento social. Para melhor compreender a terminologia Ensino Remoto de Emergência, Hodges (2020)ⁱⁱ propõe o seguinte conceito:

“Ensino remoto de emergência” surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação online e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade. Alguns leitores podem discordar do uso do termo “ensino” em detrimento de escolhas como “aprendizado” ou “educação” (HODGES, 2020, p. 3).

Embora o ensino à distância emergencial tenha se tornado uma ferramenta satisfatória (mas não inclusiva), Hodges (2020) define que requer investimento em um sistema de apoio ao aluno que leva tempo para o planejamento e implementação de forma eficaz. Considerando o exposto, pelo menos por enquanto, essa não é uma opção viável para a educação escolar dos povos indígenas. Portanto, Hodges (2020) propõe:

(...) o ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que,



retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar (HODGES, 2020, p. 6).

Os desafios tornam-se múltiplos pela necessidade de adaptação dos recursos tecnológicos às escolas indígenas ou pelo fraco sinal de internet nas aldeias. Novas oportunidades de prática educacional tiveram que ser verificadas; outras ações tiveram que ser tomadas, como um modelo impresso de atividades que foram distribuídos aos alunos na aldeia e recolhidos para correção.

Já, para Castells (1998), o fluxo tecnológico é caracterizado pela automação de tarefas, experimentação de uso e reconfiguração da aplicação, e graças a essa experimentação, o professor é capaz de implementar novos processos pedagógicos e reformular novas tarefas. Nesse ponto, é importante que, no processo de formação dos alunos, os professores da educação escolar indígena compreendam o seu valor e apresentem as diferenças no contexto específico das escolas nas aldeias, de forma a implementar um modelo pedagógico razoável e factível.

É preciso abandonar o medo da manifestação e abrir um diálogo para explicar as necessidades da educação escolar indígena, principalmente no contexto de isolamento, incerteza, dúvidas e problemas de diversas naturezas, como: falta de capacitação tecnológica ou indisponibilidade de tecnologia; equipamento ou falta de internet ou conexão de internet ruim (muito comum nas aldeias).

Portanto, os professores indígenas devem ter coragem e determinação para expressar e demonstrar as reais necessidades da educação escolar indígena, principalmente diante da pandemia e seu impacto imediato na educação, apoiados na luta permanente dos povos indígenas por uma educação de qualidade. Assim, Hodges (2020) estima que, ao olhar para exemplos de planejamento educacional em situações ou momentos de crise, é preciso ir além da funcionalidade da aparente normalidade para encontrar soluções possíveis para ajudar a atender as necessidades em constante mudança de nossos alunos e professores.

E é nesse contexto de muitas mudanças e descobertas que as diferenças entre estudantes indígenas e não indígenas se tornaram mais proeminentes. A vida na aldeia não é igual a vida na cidade. As casas nas aldeias são diferentes das casas urbanas e, devido às suas raízes culturais, as práticas familiares indígenas também são diferentes das famílias não-indígenas. Com essa realidade em mente, perguntamos: o mesmo modelo de educação atende as necessidades dos povos indígenas?

Durante a fase de pandemia, muitos questionamentos surgiram sobre a educação escolar indígena. Considerando que muitos professores tiveram que se redescobrir e se reinventar em tempo recorde para enfrentar as limitações estruturais das escolas, bem como capacitar seus professores para o uso da tecnologia. E, diante das constatações dessas limitações, o fato de que a educação escolar indígena deveria ter usufruído de um olhar diferenciado tem suscitado discussão nacional, pois suas prerrogativas legais estão respaldadas pela Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 1988), que reconhece os direitos dos povos indígenas direitos à diversidade

Esse direito à educação específica e diferenciada, estabelecido na Constituição de 1988, onde os professores indígenas da educação escolar são contemplados com as normas infraconstitucionais que regem essa modalidade de ensino, a saber: Lei 9.394/96 - Diretrizes Legais e Bases da Educação Currículo nacional para escolas locais; Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação; Decreto nº 6.861/2009 - Sobre a educação escolar indígena e define sua organização em áreas etnoeducativas; Resolução 05/2012 - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

Portanto, o objetivo desse conjunto de leis foi o de concretizar o fundamento constitucional do direito à educação específica e diferenciada aos povos indígenas. No entanto, não podemos resumir o direito à educação dos povos indígenas como algo fechado a este corpo jurídico, pois promoveríamos uma educação que os excluiria. Nesse contexto, é importante esclarecer que os princípios da educação diferenciada devem ser interpretados como garantia de que os povos indígenas recebam uma educação que lhes proporcione conhecimentos para atingirem um nível de conhecimento igual ao dos estudantes de origem não-indígenas, principalmente integrados às ferramentas tecnológicas. Trata-se de promover a garantia do direito dos povos indígenas à educação, entendido de forma ampla como sociedade nacional, uma vez que gozam das mesmas prerrogativas constitucionais.

Assim, acompanhando os desafios da pandemia, a educação escolar indígena revela uma realidade silenciada, ao mesmo tempo em que revela uma clara transformação pós-pandêmica de práticas e conceitos. É nesse cenário que os professores indígenas, na mesma direção de transformação do contexto atual, vivenciam novas reflexões sobre suas práticas. Essas reflexões refletem os desafios e fragilidades da educação escolar indígena.



Dito isso, a reflexão sobre a educação escolar dos povos indígenas hoje depende não apenas do "modo" de atuação, mas também do "como" isso acontece, principalmente da maneira como "produz" resultados. (SOARES, 2020).

Portanto, é interessante que professores e alunos da educação escolar indígena acompanhem o processo de aprendizagem mútua e contínua, principalmente no atual ambiente onde um novo paradigma educacionalⁱⁱⁱ (ERT) se estabelece. Em vista disso, Soares (2020) enfatiza que a base da educação escolar indígena é a formação de professores, assim definida

para dar suporte à educação que ora está em sala de aula, fazendo uso do método tradicional de ensino, o qual, em muitas situações, se faz na própria comunidade indígena –ou espaço não-formal –, foi iniciado, em 1995, no Brasil, um projeto de formação de professores falantes da língua indígena, tanto nas etapas presenciais como nas não-presenciais (SOARES, 2020, p. 52).

Segundo Soares (2020), a política pública do Ministério da Educação e Cultura (MEC), prevê que, o professor indígena seja "prioritariamente", o professor designado para lecionar educação escolar indígena deve ser membro de sua própria comunidade, ou seja, "Índios Ensinando Índios." Portanto, os professores indígenas devem estar abertos a novos conhecimentos e abertos a novas oportunidades de mudança, em consonância com o respaldo legal para uma educação específica e diferenciada.

É com base nesse entendimento sobre a escola indígena e a formação do professor que está estabelecido no título do artigo 20 da Resolução 5/2012, sobre o compromisso público do Estado brasileiro, sendo:

Art. 20 - Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (BRASIL, 2012).

Portanto, neste novo corpo normativo, é necessário um reconhecimento desse novo corpo normativo que garanta uma educação escolar diversificada no contexto em que a escola indígena se insere, a partir da inclusão das realidades históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos indígenas. Isso significa que, levando em consideração a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017, que faz referência às dez habilidades que os alunos precisam para aprender, identificamos apenas uma quinta habilidade que está relacionada à essência da mudança que exige conhecimentos e habilidades das culturas digitais. Para tanto, muito tem que ser implementado e adquirido por meio de políticas públicas em benefício da educação escolar indígena. Essa é uma necessidade emergente e necessária para a educação do futuro. Assim está explícito no Decreto 6.864/2009:

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

- I diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;
- II diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
- III planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
- IV descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução (BRASIL, 2009).

Em vista disso, é importante perceber que, diante de um cenário que introduz mudanças profundas, é necessário reformular muitos conceitos que antes eram importantes, mas que nas condições atuais é urgente criar novos domínios. Segundo Mattar (2020), a cultura digital consiste em aprender formas mais conscientes de participação social, crítica,



moral e democrática por meio da tecnologia digital. Nessa direção, a educação deve ser vista sob a égide de significativas mudanças profissionais, subsidiada pela tecnologia e amparada pela legislação em vigor.

Assim, é importante que o professor, no âmbito da educação escolar indígena, esteja ciente das prerrogativas legais que lhe conferem o direito de utilizar a educação escolar, na mesma proporção de atendimento que nas escolas urbanas, conforme a Constituição Federal de 1988 preconiza. Segundo Grupioni (2002), esses direitos são estendidos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) quando fazem aporte ao direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, que contribuam e valorizem o fortalecimento da identidade e dos saberes tradicionais. Porém, convém esclarecer que educação diferenciada não significa exclusão. A educação indígena ganhou visibilidade em face a pandemia, quando suas necessidades e preocupações exigiam novas composições nas mesmas proporções de uma educação escolar não-indígena. Portanto, é importante refletir sobre a educação das escolas indígenas e sua ressignificação futura.

Apoiados por Morales (2020), Oliveira (2020), esses autores observam que um dos desafios pós-pandemia será redefinir as relações sociais que foram potencializadas pela tecnologia. Os autores também propõem que, apesar das consequências do isolamento social, o advento da tecnologia oferece muitas possibilidades, dando às pessoas mais oportunidades de desenvolver suas atividades tradicionais de forma adaptativa e interativa.

Com os contatos via tela, foi possível reproduzir alguns afazeres cotidianos. Se adaptar à uma novidade, para os indivíduos, pode ser desconfortável e incômodo, principalmente quando não foi uma escolha própria, mas algo imposto e necessário por questões de sobrevivência (OLIVIERA, 2020 apud, MORALES, 2020, n.p.)^{iv}.

Diante de tal cenário, o professor hoje tem que trabalhar com convicção sobre o que é possível e criar as condições para chegar até o aluno, a fim de construir conexões duradouras de resultados efetivos, mesmo diante de uma realidade impregnada de dúvidas. É importante saber que a confiança nas ações docentes depende da aplicação efetiva de planejamentos e estratégias condizentes com as realidades de cada contexto educacional. Deve ser um trabalho árduo para todos os professores pós-pandemia, especialmente os professores indígenas, precisarão considerar como se adaptar a essa jornada, como determinar o que precisa ser feito para melhorar os resultados do ensino nas escolas indígenas diante da nova adaptação da educação para compensar os déficits de aprendizagem decorrentes do período sem aulas presenciais.

Assim, para manter as aulas para os alunos indígenas, foi necessário adequar-se às realidades da aldeia, para a qual a continuidade das aulas foi mantida por meio de atividades impressas pelas secretarias locais de educação e enviadas às comunidades indígenas devido à escassez de recursos físicos e estrutura tecnológica, tornando o processo de aprendizagem em tempos de pandemia ineficaz e improdutivo tanto para alunos quanto para professores.

Dito isso, pode-se dizer que a ameaça do COVID-19 apresentou vários desafios para a educação escolar indígena. Como resultado, alunos e professores tiveram que adotar (ou aceitar) métodos de ensino que lhes permitissem continuar com as aulas. Embora a situação seja estressante à medida que a vida volta à normalidade pós-pandêmica, é necessário avaliar a implementação de várias adaptações e ferramentas de ensino utilizadas na crise sanitária nacional, bem como avaliar os esforços de ensino das escolas indígenas durante a pandemia garantindo a continuidade das aulas e, assim, melhor reconhecimento das fragilidades no contexto da educação dos povos indígenas. Essa medida pode preparar melhor os professores e alunos indígenas para atender às necessidades educacionais futuras.

CONSIDERAÇÕES

Se acreditamos no poder transformador da educação na sociedade, é fundamental reconhecer o potencial da educação escolar indígena, que, segundo Dias e Pinto (2019), pode ampliar a capacidade crítica dos indivíduos e refletir o nível de desenvolvimento da sociedade como um todo. Com sabedoria, integridade, habilidade e planejamento, podemos aprender lições com essa crise e transformar a sociedade pós-pandemia em uma comunidade mais resiliente e comprometida com o futuro.

É evidente que o Brasil, assim como outros países, nunca mais será o mesmo após essa experiência, e o mesmo se aplica aos estados, municípios e povos originários. O retorno à normalidade não implica restaurar antigos hábitos, mas sim



criar novos, absorvendo o conhecimento adquirido durante a crise e preparando-se para lidar com suas consequências no futuro. Portanto, é crucial cumprir as leis e tratados nacionais e internacionais que protegem os direitos educacionais dos povos indígenas, garantindo que suas raízes culturais sejam preservadas.

Um processo educacional que não leve em consideração as particularidades dos povos indígenas e não forneça as condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos indígenas, em conformidade com os princípios legais, é irrelevante. O aprendizado só é significativo quando o novo conteúdo se conecta com a realidade do aluno, caso contrário, será apenas uma perda de tempo para ambos.

É verdade que as estratégias pedagógicas adotadas para a educação indígena muitas vezes visam apenas atender às exigências legais, sem garantir efetivamente a qualidade da educação escolar indígena. Isso pode resultar em danos educacionais irreversíveis para esses alunos no futuro, pois não atende às normas constitucionais.

Embora a preocupação com a COVID-19 e o medo da nova normalidade na fase pós-pandemia possam persistir, é essencial que os professores indígenas adquiram novas habilidades para garantir a continuidade e a qualidade da educação escolar indígena no futuro.

Espera-se que o papel da educação escolar indígena seja atualizado para refletir a nova realidade pós-crise, transformando os recursos disponíveis para a formação de professores, currículos e métodos de ensino. No futuro, escolas com objetivos democráticos comuns serão valorizadas por professores e alunos, e é fundamental refletir sobre o cenário atual e futuro da educação escolar indígena para atualizar as práticas pedagógicas e transformá-las em novos modelos educativos, seguindo a mesma transformação das escolas não-indígenas.

Este estudo não esgota as possibilidades de reflexão, mas serve como um ponto de partida para a discussão de novos conceitos e práticas pedagógicas que integrem a educação com a nova realidade pós-pandemia. É um desafio que requer esforço contínuo, pois apenas por meio de uma experiência educacional diária e colaborativa podemos construir um novo modelo de educação escolar indígena para o futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O.(orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-108. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/xs0001>>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988;

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dez. 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Diário Oficial, Brasília, 21 de dez. 1973.

_____. Lei 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias**. Diário Oficial, 2001.

_____. Decreto 6.861/2009. **Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providencias**. Publicado no Diário Oficial em 28 de maio de 2009.

_____. Decreto 5.051/2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Entrou em vigor em 19 de abril de 2004.

BELLI, E. Sant'Ana. (1999). **Uma proposta de EaD para o curso técnico de secretariado**. Florianópolis. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4213.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. Disponível em: <https://www.academia.edu/41717035/A_Galaxia_da_Internet_Manuel_Castells>. Acesso em: 26 maio 2021.



CURY, C. R. J. A questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e Federalismo no Brasil**: combates as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília-DF: UNESCO, 2010, p. 149 a 168.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saberdocente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/335514267/Por-uma-teoria-da-pedagogia-Clermont-Gauthier>>. Acesso em: 26 maio 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GRUPIONI, L. D. B; SECCHI, D.; GUARANI, V. **Legislação escolas indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> >. Acesso em: 26 maio 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blendend**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2005. Disponível em: <https://www.colegiosantanna.com.br/site/portalProf/materiais/Blended_cap_1.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

HODGES, C.; et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professores e Tecnologia**. v 2. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>>. Acesso em: 28 maio 2021

NOTAS

ⁱ Para mais dados acesse: <https://www.passeidireto.com/arquivo/91375246/a-falacia-do-ensino-remoto-saviani-e-galvao-2021-2> .

ⁱⁱ Este artigo foi publicado originalmente no EDUCAUSE Review em 27 de Março de 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, com a permissão dos autores. Referencias na bibliografia

ⁱⁱⁱ Ensino Remoto Emergencial (ERT).

^{iv} Novo normal: entenda mais sobre esse conceito e o impacto dele na sociedade. Redação Enfoque MS, 2020. Disponível em: <https://www.enfoquems.com.br/novo-normal-entenda-mais-sobre-esse-conceito-e-o-impacto-dele-na-sociedade/> . Acesso em 11.maio.2021.



“VOZES DE SABEDORIA”: NARRATIVAS DE ACADEMICOS DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE (UMA) DE LAS PALMAS, ESTADO DO TOCANTINS

“VOCES DE SABIDURÍA”: NARRATIVAS DE ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE (UMA) DE LAS PALMAS, ESTADO DE TOCANTINS

VOICES OF WISDOM”: NARRATIVES FROM ACADEMIC PEOPLE FROM UNIVERSIDADE DA MATURIDADE (UMA) DE LAS PALMAS, STATE OF TOCANTINS

MAIA, GISELLE CARMO

Mestranda em Educação - UFT

E-mail: gm_5378@hotmail.com

OSORIO, NEILA BARBOSA

Professora titular da UFT. Doutora em envelhecimento humano, UFSM.

E-mail: neilaosorio@uft.edu.br x

RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar o impacto educação nas acadêmicas da Universidade de Maturidade do Tocantins. Ainda busca compreender as motivações, trajetórias e desafios enfrentados por essas mulheres, com o objetivo de enriquecer a compreensão da história educacional local e promover a valorização da aprendizagem ao longo da vida. Os resultados e conclusões do estudo revelam uma experiência enriquecedora e transformadora para os acadêmicos da UMA. Destacam a concretização das aspirações pessoais mesmo em idades avançadas, a promoção da intergeracionalidade que enriquece a aprendizagem e promove uma visão mais ampla da sociedade, superando desafios emocionais e valorizando os direitos das pessoas mais velhas. Além disso, as narrativas destacam os benefícios emocionais, sociais e práticos da educação continuada ao longo da vida, enfatizando a diversidade de temas abordados nas aulas e atividades como fonte de crescimento pessoal e aprendizagem constante. Estes resultados destacam a importância de políticas e práticas inclusivas que garantam o acesso equitativo à educação na idade adulta, bem como a promoção de uma educação significativa e transformadora ao longo da vida, baseada no diálogo interdisciplinar e na valorização da vida e da arte. Ao preservar e documentar as histórias de vida de mulheres acadêmicas, este estudo contribui para uma compreensão mais ampla da história educacional local e para o reconhecimento de experiências, batalhas e vitórias ao longo do tempo, tecendo assim um elo importante no tecido da sociedade

PALAVRAS-CHAVE: : Histórias da Educação; Mulheres velhas; Universidade da Maturidade; Tocantins.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo investigar el impacto de la educación en los académicos de la Universidad Maturity de Tocantins. También busca comprender las motivaciones, trayectorias y desafíos que enfrentan estas mujeres, con el objetivo de enriquecer la comprensión de la historia educativa local y promover la valorización del aprendizaje permanente. Los resultados y conclusiones del estudio revelan una experiencia enriquecedora y transformadora para los académicos de la UMA. Destacan la consecución de las aspiraciones personales incluso en edades avanzadas, el fomento de la intergeneracionalidad que enriquece el aprendizaje y promueve una visión más amplia de la sociedad, superando los desafíos emocionales y valorando los derechos de las personas mayores. Además, las narrativas resaltan los beneficios emocionales, sociales y prácticos de la educación continua a lo largo de la vida, enfatizando la diversidad de temas tratados en clases y actividades como fuente de crecimiento personal y aprendizaje constante. Estos resultados resaltan la importancia de políticas y prácticas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a la educación en la edad adulta, así como la promoción de una educación significativa y transformadora a lo largo de la vida, basada en el diálogo interdisciplinario y la valoración de la vida y el arte. Al preservar y documentar las historias de vida de mujeres académicas, este estudio contribuye a una comprensión más amplia de la historia educativa local y al reconocimiento de experiencias, batallas y victorias a lo largo del tiempo, tejiendo así un vínculo importante en el tejido de la sociedad

PALAVRAS-CHAVE: : Historias de educación; Mujeres viejas; Universidad de Madurez; Tocantins

ABSTRACT

The article aims to investigate the impact of education on academics at the Maturity University of Tocantins. It also seeks to understand the motivations, trajectories and challenges faced by these women, with the aim of enriching the understanding of local educational history and promoting the appreciation of lifelong learning. The results and conclusions of the study reveal an enriching and transformative experience for UMA academics. They highlight the achievement of personal aspirations even at advanced ages, the promotion of intergenerationality that enriches learning and promotes a broader vision of society, overcoming emotional challenges and valuing the rights of older people. Furthermore, the narratives highlight the emotional, social and practical benefits of continued education throughout life, emphasizing the diversity of topics covered in classes and activities as a source of personal growth and constant learning. These results highlight the importance of inclusive policies and practices that guarantee equitable access to education in adulthood, as well as the promotion of meaningful and transformative education throughout life, based on interdisciplinary dialogue and the appreciation of life and art. By preserving and documenting the life stories of women academics, this study contributes to a broader understanding of local educational history and the recognition of experiences, battles and victories over time, thus weaving an important link in the fabric of society.

KEYWORDS: Education Stories; Old women; Maturity University; Tocantins.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por profundas transformações na compreensão do processo educacional, especialmente no que se refere à aprendizagem ao longo da vida. Dentro desse contexto dinâmico, o presente artigo insere-se no âmbito da disciplina de História, Memória e Educação do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), buscando dialogar com as perspectivas das acadêmicas da Universidade Da Maturidade (UMA) em Palmas, Estado do Tocantins. Este estudo visa explorar as vivências de mulheres acadêmicas, que trilham caminhos singulares no âmbito social e educacional (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009).

A relevância deste trabalho reside na compreensão do papel relevante desempenhado pela preservação e sistematização das histórias de vida dessas mulheres. A UMA, enquanto cenário educacional, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e pessoal de mulheres maduras, as quais enfrentam desafios e conquistas singulares. Importa ressaltar que este estudo é um dos resultados do projeto de História Oral, que se propõe a dar voz a essas experiências, reconhecendo que a história não é apenas um registro de eventos, mas sim uma tessitura complexa de vivências individuais (TAVARES et al., 2023).

As mulheres acadêmicas da UMA representam um capítulo singular na história educacional local. Este artigo é orientado pela seguinte questão: Qual é o impacto da educação na maturidade das mulheres acadêmicas da UMA em Palmas, considerando suas motivações, trajetórias e os desafios superados? Ao buscar respostas a essa indagação, esta pesquisa não apenas orienta as experiências individuais das acadêmicas, mas também contribui para uma compreensão mais ampla da história educacional local, promovendo a valorização da aprendizagem ao longo da vida (SOUSA; OSÓRIO, 2017).

A estrutura deste artigo visa apresentar, inicialmente, o contexto e a fundamentação da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a metodologia que estrutura a pesquisa. Ademais, apresenta-se os resultados das narrativas e uma discussão que aborda conceitos relacionados à educação na maturidade e o envelhecimento ativo. A seção subsequente detalha a metodologia adotada.

Declara-se que este artigo está fundamentado na necessidade de preencher uma lacuna existente nos estudos educacionais locais, os quais frequentemente negligenciam as experiências individuais das mulheres acadêmicas da UMA em Palmas, Tocantins (MAZUCHELLI et al., 2021). A escolha desse tema é relevante considerando a interseção entre educação e sociedade, enfocando a formação na UMA e sua influência no desenvolvimento da maturidade dessas mulheres.

Assim, esta pesquisa baseia-se na percepção de que as histórias individuais dessas mulheres são valiosas e, muitas vezes, esquecidas nos estudos educacionais locais. Ao dar voz a essas narrativas, a pesquisa busca contribuir para uma narrativa mais inclusiva da história educacional local, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade de percursos educacionais (SAMPAIO; OSÓRIO, 2022).

Além disso, a pesquisa visa destacar a riqueza de sabedoria contida nas experiências das acadêmicas da UMA, fornecendo diálogos significativos sobre motivações, superação de desafios e o papel contínuo da educação ao longo da vida. Ao concentrar-se nas vivências individuais, o artigo busca não apenas compreender o impacto pessoal da educação, mas também oferecer uma perspectiva enriquecedora para a comunidade, contribuindo para a transformação social e o desenvolvimento pessoal das participantes (TAVARES et al., 2023).

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, buscando compreender as vivências das mulheres acadêmicas da UMA em Palmas. A escolha da abordagem qualitativa permite explorar as nuances e complexidades das experiências individuais, enquanto a natureza descritiva possibilita uma análise detalhada dos fenômenos em estudo. A abordagem exploratória visa investigar aspectos pouco conhecidos ou estudados, proporcionando uma visão mais ampla e rica do tema (GIL, 2002).

A coleta de dados será realizada por meio de questionários semiestruturados. Essa escolha visa criar um espaço de



trocas e interações entre as participantes, permitindo a emergência de diferentes perspectivas, experiências e significados compartilhados (MAIA, 2020). Os questionários semiestruturados são particularmente eficazes para explorar temas complexos e multifacetados, como as trajetórias acadêmicas das mulheres na UMA.

Foram inseridos os seguintes questionamentos:

Como você descreveria sua experiência como estudante na UMA em Palmas?

Quais desafios específicos você enfrentou durante sua trajetória acadêmica na universidade da maturidade?

De que maneira as interações sociais com outros estudantes influenciam em sua rotina de vida?

Como você percebe o impacto da educação na maturidade em sua vida, levando em consideração os direitos da pessoa idosa?

Quais temas de aprendizagem ou atividades realizadas na UMA mais contribuem para o seu desenvolvimento em termos de aprendizagem e na vida pessoal?

A análise dos dados seguirá a abordagem de análise qualitativa proposta por Minayo (2010). Essa técnica busca identificar padrões, categorias e significados emergentes nas narrativas das acadêmicas. A análise temática proporciona uma compreensão aprofundada dos temas recorrentes e das nuances presentes nas experiências compartilhadas, contribuindo para a construção de um entendimento mais robusto do impacto da educação na maturidade.

Além disso, a utilização de software de análise qualitativa será incorporada para organizar e interpretar os dados coletados de forma eficiente. Essa ferramenta auxiliará na identificação de padrões recorrentes, possibilitando uma análise mais sistemática e objetiva por meio de fichamentos de discursos e construção de nuvem de palavras.

O delineamento metodológico será conduzido em fases sequenciais. Inicialmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica para ampliar o referencial teórico, fundamentando a abordagem da pesquisa. Em seguida, serão organizados os questionários impressos para serem aplicados com as acadêmicas que desejarem participar da pesquisa. A identificação e seleção das participantes será realizada considerando a concordância voluntária das mulheres acadêmicas da UMA em Palmas.

A fase de coleta de dados compreendeu a aplicação dos questionários, seguida pela transcrição e fichamento dos dados obtidos em discursos. A análise dos dados será conduzida por meio da categorização proposta pela Análise Temática de Minayo, identificando padrões e significados emergentes. Adicionalmente, será incorporada uma fase específica de conferência de fidelidade, garantindo que a interpretação dos dados seja consistente com as experiências relatadas pelas participantes.

Essa etapa visa assegurar a confiabilidade e validade dos resultados. Por fim, a redação do artigo seguirá as orientações do Manual de História Oral de Verena Alberti (2004), garantindo uma abordagem consistente e alinhada aos princípios da História Oral. O artigo será estruturado considerando as fases do processo metodológico, apresentando considerações, ajustes e apontamentos resultantes da análise das narrativas das acadêmicas da UMA em Palmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obteve-se um total de cinco (5) participantes na pesquisa que aceitaram concordar com o termo de consentimento livre e esclarecido presente no formulário semiestruturado e responder os questionamentos. Assim, utilizou-se nomes fictícios para descrição neste artigo, a fim de se estabelecer uma relação ética com os participantes.

As narrativas das mulheres acadêmicas da UMA em Palmas revelam uma experiência enriquecedora e transformadora em suas vidas, destacando-se pontos-chave que evidenciam os benefícios da educação na maturidade.

Maria Silva, uma estudante de 74 anos cursando Educação Social há 10 anos, expressa sua gratidão pela oportunidade de realizar seu sonho de estudar em uma universidade após a idade avançada. Sua experiência reflete uma jornada sem desafios significativos, ressaltando a importância da educação na realização de aspirações pessoais mesmo em idades mais avançadas.



Joana Almeida, aos 61 anos e matriculada há 4 anos, destaca o processo evolutivo da intergeracionalidade promovido pela UMA, onde o convívio entre diferentes faixas etárias enriquece o aprendizado e promove uma visão mais ampla da sociedade. Seu relato ressalta a importância da educação como promotora de aprendizado contínuo e integração social.

Beatriz Lima, com 63 anos de idade e 5 anos de matrícula na UMA, destaca a experiência transformadora da educação na superação de uma depressão e no desenvolvimento pessoal. Suas interações sociais com colegas de estudo contribuíram para sua recuperação emocional e para uma rotina mais gratificante.

Fernanda Oliveira, aos 68 anos e matriculada há 6 anos, destaca a valorização dos direitos da pessoa idosa proporcionada pela educação na UMA. Sua experiência ressalta a importância de adquirir conhecimento e reivindicar direitos, além de evidenciar os desafios práticos enfrentados no acesso à educação.

Carla Costa, de 65 anos e matriculada há 1 ano, compartilha sua experiência de crescimento pessoal e aprendizado constante na UMA. Seu relato destaca a diversidade de temas abordados nas aulas e atividades, ressaltando a importância do diálogo interdisciplinar e da valorização da vida e da arte.

As narrativas das participantes demonstram não apenas os impactos positivos da educação na maturidade em termos de conhecimento adquirido, mas também os aspectos emocionais, sociais e práticos envolvidos nesse processo. A integração entre diferentes gerações, o desenvolvimento pessoal e a valorização dos direitos da pessoa idosa emergem como resultados significativos da experiência educacional na UMA.

O envelhecimento é um processo natural e contínuo que traz consigo uma série de mudanças físicas, psicológicas e sociais. Nessa fase da vida, a educação pode desempenhar um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, a manutenção da autonomia e a participação ativa na sociedade (SOUSA; OLIVEIRA, 2015). De acordo com Barros et al. (2021, p. 1128):

A Educação no entardecer da vida concretiza-se, fundamentalmente, na transformação dos tempos livres em tempos de Educação e de aprendizagem. Nesse sentido, as iniciativas que priorizam a Educação são também oportunidades para que o idoso continue seu percurso de desenvolvimento por meio do acesso ao conhecimento, à formação e à cultura.

No contexto do envelhecimento, a compreensão das múltiplas dimensões da idade é essencial para formar um retrato completo de cada indivíduo. Por exemplo, uma mulher de 70 anos, apesar de desfrutar de boa saúde, pode enfrentar desafios na esfera da atenção, revelando uma idade psicológica diferente de sua idade biológica favorável. Surpreendentemente, ela pode se identificar mais como uma habilidosa professora de línguas do que como uma avó típica. Ao considerar medidas de idade cronológica, biológica, psicológica e social, percebemos a importância desses parâmetros na compreensão do envelhecimento. No entanto, é crucial destacar que essas medidas não definem a velhice, pois esta é apenas uma fase da vida, desprovida de marcadores claros para seu início e fim (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008).

A Educação Gerontológica desempenha um papel fundamental não apenas nas escolas, mas também nas universidades, especialmente por meio de programas voltados para adultos e idosos. Um exemplo notável é o Programa UMA da Universidade Federal do Tocantins, que enfatiza a importância de os idosos aprenderem a cuidar de sua própria existência e a se relacionarem de forma significativa com os outros. O objetivo principal é cultivar uma consciência ativa entre os participantes, permitindo que eles compreendam melhor o mundo ao seu redor. Essa abordagem educacional visa promover a autonomia e a integração dos idosos na sociedade, contribuindo para uma perspectiva enriquecedora e participativa em sua maturidade (SOUSA; OSÓRIO, 2017).

As experiências e os saberes acumulados ao longo da vida seriam vistos como ganhos que podem ser otimizados e utilizados em prol do próprio indivíduo e da sociedade. Dentro desta perspectiva, a velhice passaria a ser considerada uma fase boa da vida, não rotulada apenas pelas perdas, mas também reconhecida pelos ganhos e pela administração das transformações, cabendo ao idoso potencializar os próprios recursos e atuar na autoconstrução da subjetividade e da identidade (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 593).



A presente pesquisa prima a relação entre educação, envelhecimento e experiências de vida, a partir das narrativas de mulheres acadêmicas da UMA em Palmas, Tocantins (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008. Por isso, destaca-se três conceitos principais, delineados em Roldão (2009) e Sousa e Oliveira (2015):

- Educação na maturidade: abordagem que reconhece a importância da aprendizagem contínua em diferentes fases da vida, incluindo a maturidade.
- Envelhecimento ativo: abordagem que destaca a participação contínua, a saúde e o aprendizado ao longo da vida como elementos fundamentais para um envelhecimento saudável e satisfatório.
- Aprendizagem ao longo da vida: conceito que enfatiza a ideia de que a busca por conhecimento e desenvolvimento pessoal não está limitada a uma fase específica da vida, mas é um processo contínuo e dinâmico.

A educação na maturidade é uma perspectiva que valoriza a capacidade de aprendizagem das pessoas em todas as fases da vida. No contexto da UMA, essa abordagem se materializa na oferta de cursos e atividades educacionais voltados para mulheres maduras. Para Sousa e Oliveira (2015, p. 414):

O idoso, ao longo da sua vida, vai aprendendo, e durante esse processo de aprendizagem pode descobrir novas habilidades e talentos. Essa descoberta, no entanto, tem que partir de si e da sua vontade, como também de outros fatores extrínsecos ao indivíduo. A própria sociedade tem que criar possibilidades para que os idosos continuem a viver nesta nova fase da sua vida - terceira e quarta idades - autonomamente, sendo ativos nas decisões sociais que cabem a todos e não somente a alguns. Os idosos, devido a sua experiência e seus saberes, são uma grande fonte de conhecimento e se tornam pedras basilares para o sucesso e crescimento da própria sociedade.

No decorrer do processo educacional na universidade da maturidade, os idosos gradualmente se familiarizam com o Estatuto da Pessoa Idosa, impulsionados pela necessidade de invocar as disposições legais para garantir seus direitos. Suas experiências narradas refletem uma gama de contribuições, incluindo intervenções específicas e orientações fornecidas por autoridades convocadas para garantir o cumprimento da lei. A compreensão do estatuto emerge como uma ferramenta vital para a defesa dos direitos individuais, embora alguns relatem casos de não conformidade. Além disso, nota-se um envolvimento ativo por parte dos idosos, que levantam questões jurídicas prontamente esclarecidas pelo professor, que não só ministra as aulas, mas também é advogado, desempenhando um papel crucial na disseminação do conhecimento e na promoção da sabedoria jurídica entre os estudantes (TAVARES et al., 2023).

O envelhecimento ativo tem ganhado destaque nos últimos anos como uma abordagem que defende que o envelhecimento saudável e satisfatório depende de diversos fatores, como a participação ativa na sociedade, a manutenção da saúde e o aprendizado contínuo ao longo da vida (SOARES; DEL MASSO; OLIVEIRA, 2016). Essa perspectiva, em consonância com as narrativas das mulheres acadêmicas da UMA em Palmas, enfatiza a importância do envolvimento dos idosos em processos educacionais que não apenas promovem o aprendizado, mas também capacitam os indivíduos a reivindicar seus direitos e a contribuir ativamente para a sociedade.

Muitas faculdades e universidades, por meio dos seus programas de extensão, estão oferecendo a oportunidade de aprendizagem contínua por meio da oferta de atividades específicas para o público idoso. A integração do idoso nessas atividades é uma questão de opção e livre decisão pessoal, de acolhimento de oportunidades oferecidas e de ter acesso e acolher essa possibilidade de educação contínua que muitas universidades têm colocado a sua disposição (ROLDÃO, 2009, p. 71).

O princípio da aprendizagem ao longo da vida tem sido amplamente reconhecido por estudiosos e profissionais da educação como fundamental para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Essa perspectiva ressalta a importância da educação como um processo constante de crescimento e transformação ao longo da vida. A escolha desses conceitos como base teórica para esta pesquisa visa estabelecer uma base sólida para a análise das narrativas das acadêmicas da UMA. Por meio dessa análise, busca-se explorar a interseção entre educação, envelhecimento e experiências de vida, contribuindo para o entendimento do impacto da educação na maturidade das mulheres acadêmicas em Palmas, Tocantins (BARROS et al., 2021).



Dentre os relatos mais importantes captados na análise dos questionários, destaca-se no Quadro 1:

Quadro 1 - Fichamento de relatos e seus elementos da narrativa

Elementos da Narrativa	Discursos
Desafios	"Cada etapa de estudo é desafiadora pela promoção dos sonhos de uma vida agradável da sociedade moderna e integrando-se constantemente a ela." "O primeiro desafio que eu tive foi levantar todos os dias cedo para ir pra faculdade, e não queria falar com ninguém."
Experiência Pessoal	"Eu não tenho nem palavras para descrever o quanto foi ótima a experiência de estudante em uma universidade depois de velha, era um sonho que eu tinha." "Estudar na UMA também me fez sair de uma depressão profunda que eu estava."
Aprendizado	"Pra mim foi uma grande evolução adquirir muitos conhecimentos." "Pra mim foi ótimo, tive grande aprendizado."
Socialização	"A socialidade com meus colegas foi bem gratificante e até agora está sendo bom, interajo com meus colegas." "Conheci várias pessoas com as quais pude dividir e acrescentar coisas que a muito estavam guardadas."
Impacto da Educação	"A educação na pessoa velho e um aprendizado muito importante, por que colocamos a nossa mente pra funcionar e não fica com o cérebro parado." "É um impacto maravilhoso pra nós que já estamos depois dos 73 anos, nos ensina todos os direitos das pessoas idosas."
Atividades Extracurriculares	"São muitas coisas muitas tem a as aulas maravilhosas, aí também tem o Laboratório de Exercício Físico e Envelhecimento Humano (LABEFE) da Universidade da Maturidade da Universidade, e as atividades que que a gente faz em nossas viagens principalmente nas aldeias dos índios."
Reflexão e Desejo por Igualdade	"Sempre lutei pra isso e gostaria que todos tivéssemos os mesmos direitos."
Valorização da Experiência	"A UMA pra mim é a experiência mais incrível que eu já tive, aprendo várias coisas que eu não sabia."

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As narrativas coletadas foram utilizadas como entrada em um gerador de nuvem de palavras, cujos resultados são apresentados na Figura 1. Na nuvem de palavras, a UMA é destacada como o termo mais frequente mencionado pelas acadêmicas, seguida por palavras relacionadas a aspectos pessoais e sociais. Estes incluem referências a sonhos, direitos, o valor da aprendizagem e a interação com colegas, ilustrando a jornada diária enfrentada com seus desafios na faculdade. Entretanto, tais desafios são vistos como oportunidades para novas experiências de vida, sem dúvida, significativas.



desenvolvimento pessoal, contribuindo para a superação de desafios emocionais e a construção de uma rotina mais gratificante.

A valorização dos direitos da pessoa idosa foi outro aspecto relevante evidenciado pelas participantes, ressaltando a importância de adquirir conhecimento e reivindicar direitos como parte fundamental da experiência educacional na UMA. No entanto, também foram destacados os desafios práticos enfrentados no acesso à educação, apontando para a necessidade contínua de promover políticas e práticas inclusivas que garantam o acesso equitativo à educação na maturidade.

Por fim, as narrativas das mulheres acadêmicas da UMA ressaltaram não apenas os impactos positivos da educação na maturidade em termos de conhecimento adquirido, mas também os aspectos emocionais, sociais e práticos envolvidos nesse processo. A diversidade de temas abordados nas aulas e atividades foi reconhecida como uma fonte de crescimento pessoal e aprendizado constante, destacando a importância do diálogo interdisciplinar e da valorização da vida e da arte como elementos essenciais na promoção de uma educação significativa e transformadora ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALBERT, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARROS, A. DA S. X. et al.. A Educação no entardecer da vida. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 1115–1135, out. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ftMqJzp4R5ZsnJctc78jQgg/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MAZUCHELLI, L. P. et al. Discursos sobre os idosos, desigualdade social e os efeitos das medidas de distanciamento social em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 3, p. e200885, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/dkJwsGRvFs3tqC75gRkczxc/#ModalHowcite>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROLDÃO, F. D. Aprendizagem contínua de adulto-idosos e qualidade de vida: refletindo sobre possibilidades em atividades de extensão nas universidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/147>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SAMPAIO, M. A. P.; OSÓRIO, N. B. Inclusão, educação e socialização: um estudo sobre o perfil dos velhos da universidade da Maturidade da UFT – Campus Araguaína. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 12, p. 691–705, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1566>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 4, p. 585–593, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/LTdhHbLvZPLZk8MtMNMzYb/#ModalHowcite>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOARES, N.; DEL MASSO, M. C.; JOLIVEIRA, J. J. A. (Orgs.). **I Congresso Internacional de Envelhecimento Ativo: saúde, segurança e participação social**. Franca: UNESP-FCHS, 2016.

SOUSA, E. M. DA S.; OLIVEIRA, M. C. C. Viver a (e para) aprender: uma intervenção-ação para a promoção do envelhecimento ativo. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 18, n. 2, p. 405–415, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/KQ9kkFGftgCF7JCYN8ZNHs/#>. Acesso em: 15 mar. 2024.



SOUSA, D. M.; OSÓRIO, N. B. **Universidade da Maturidade reflete a Educação Gerontológica na Universidade Federal do Tocantins**. In: Congresso Internacional de Envelhecimento Humano. Anais [...]. CIEH, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cieh/2017/TRABALHO_EV075_MD2_SA10_ID2533_16102017145948.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

TAVARES, E. R. B. et al. Dialogando com os estudantes velhos na universidade da maturidade: morte e o morrer. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 63–80, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i4.9105. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9105>. Acesso em: 15 mar. 2024.



CONTRIBUIÇÕES DO ANARQUISMO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

APORTES DEL ANARQUISMO A LA EDUCACIÓN INTEGRAL

CONTRIBUTIONS OF ANARCHISM TO COMPREHENSIVE EDUCATION

OLIVEIRA, ANA CLAÚDIA MARTINS DE

Doutora em Letras pela UFT

E-mail: claudinhagreat@gmail.com

ROCHA, DAMIÃO

Doutor em Educação pela UFBA

E-mail: damião@uft.edu.br

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que analisa a contribuição do anarquismo para a educação integral, com foco nos filósofos anarquistas Proudhon e Bakunin. Ambos defendiam um modelo educacional baseado na liberdade, na igualdade e na autogestão, destacando a importância da educação como meio de transformação social e emancipação individual. A pesquisa busca insights para repensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária
PALAVRAS-CHAVE: : Educação integral; Proudhon; Mikhail Bakunin; anarquismo.

RESUMEN

Se trata de una investigación bibliográfica que analiza el aporte del anarquismo a la educación integral, centrándose en los filósofos anarquistas Proudhon y Bakunin. Ambos defendieron un modelo educativo basado en la libertad, la igualdad y la autogestión, destacando la importancia de la educación como medio de transformación social y emancipación individual. La investigación busca ideas para repensar el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria

PALABRAS-CLAVE: : Educación integral; Proudhon; Mijaíl Bakunin; anarquismo

ABSTRACT

This is a bibliographical research that analyzes the contribution of anarchism to integral education, focusing on the anarchist philosophers Proudhon and Bakunin. Both defended an educational model based on freedom, equality and self-management, highlighting the importance of education as a means of social transformation and individual emancipation. The research seeks insights to rethink the role of education in building a more fair and egalitarian society.

KEYWORDS: Comprehensive education; Proudhon; Mikhail Bakunin; anarchism.

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe uma análise da contribuição do anarquismo para a educação integral, com foco nos pensamentos dos filósofos anarquistas Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin. O anarquismo, como corrente filosófica e política, destaca-se pela sua crítica ao Estado e às estruturas de autoridade, defendendo a autogestão, a liberdade individual e a solidariedade como princípios fundamentais.

O interesse pelo tema nasceu de leituras, fomentadas pelas aulas da disciplina Teorias da Educação ministrada pelo Dr. Damião Rocha, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins, por ser servidora da educação estadual, a política de Educação Integral adotada pelo Governo do Estado do Tocantins sempre chamou minha atenção, em especial o fato da implantação dessa forma de ensino em algumas escolas, sem a mínima condição de infra estrutura, outro fator a ser destacado é o fato dessa modalidade não ser ofertada em todas as escolas, sendo “escolhidas” algumas poucas para serem “escola de tempo integral”.

Proudhon, considerado o primeiro teórico anarquista, desenvolveu ideias que influenciaram profundamente a educação. Ele via na educação a base para a transformação social e defendia um sistema educacional baseado na liberdade, na igualdade e na justiça. Para Proudhon, a educação integral deveria promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, incluindo aspectos físicos, intelectuais, morais e sociais.

Bakunin, por sua vez, enfatizava a importância da educação como meio de emancipação do indivíduo e da sociedade como um todo. Para ele, a educação integral deveria visar à formação de indivíduos autônomos, capazes de pensar criticamente e de se autogerir. Bakunin também defendia a educação libertária, baseada na livre associação e na cooperação voluntária.

Ambos os filósofos anarquistas acreditavam que a educação integral só poderia ser alcançada em uma sociedade livre, sem hierarquias e sem opressão. Para eles, a educação não deveria ser imposta de cima para baixo, mas sim construída de forma coletiva e democrática, levando em conta as necessidades e os interesses de todos os envolvidos.

Em suma, o anarquismo oferece uma visão crítica e transformadora da educação, propondo um modelo baseado na liberdade, na igualdade e na solidariedade. A análise das contribuições de Proudhon e Bakunin para a educação integral pode fornecer insights valiosos para repensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

ENTENDENDO A TEORIA

Normalmente, quando se ouve a palavra anarquia, somos remetidos, imediatamente, a um sentido negativo da palavra, reportando-nos a arruaças e caos, contudo o tema anarquismo, vem imbuído de profundas e ricas discussões.

Segundo Gallo (1995) pode-se falar em Anarquismoⁱ enquanto teoria, e nesse aspecto o seu sentido está pautado em um corpo de ideias, que vê o mundo e a sociedade como meio de superar as contradições econômicas, fundadas na exploração e nas injustiças sociais; outro aspecto do Anarquismo é o movimento histórico que foi fortalecido no meio dos operários, com vistas à superação do capitalismoⁱⁱ e à construção de uma sociedade fundada nos princípios anarquistas. De forma mais analítica, pode-se afirmar que o anarquismo só se cristaliza por meio dos movimentos históricos e sociais.

Ainda, segundo Gallo (1995) a palavra anarquia, em si mesma, significa, tão simplesmente, uma ausência de governo, e essa ausência pode ser interpretada de forma positiva ou negativa, de acordo com o que se enseja com esse movimento, de forma positiva anarquia é a condição única da liberdade. Um sistema de governo sem chefes, sem hierarquias, que para ele representa a repressão, nesse sistema a sociedade seria organizada, pura e simples, com o uso da razão.

Codello (2007) afirma que o século XIX é um século marcado por divergências, contradições, contrastes, dialéticas, repleto de teorias filosóficas, sociais, políticas e inclusive antropológicas. É nesse ambiente que o anarquismo nasce, definindo-se como uma nova filosofia e sociologiaⁱⁱⁱ, podendo ser considerado, também, como o paradigma da pluralidade e da diversidade.



Em meio a esse celeiro de pensamentos, as ideologias anarquistas voltam-se, intrinsecamente, para a educação, colocando a pedagogia do século XIX dentro dos ideais da época, tornando a escola um veículo de transformação e de formação de um novo homem, antropológico, massificado, com ideias religiosas, políticas e sociais, explicitamente com conotação econômica, participando de uma nova organização do trabalho. Eles propunham, inclusive, que as escolas anarquistas fossem construídas pelos próprios trabalhadores, com a participação ativa desses em diversas frentes (CODELLO, 2007).

Esse processo de ideologização da pedagogia, como o instrumento capaz de formar um novo homem, passa a dar uma funcionalidade política à escola, o que, de forma bastante simbiótica, produziu a união entre educação e sociedade (CODELLO, 2007).

Dessa forma, a pedagogia no decorrer do século XIX, ideologicamente, liga-se à sociologia e à filosofia social, com a atenção voltada à evolução da ciência no que se refere ao estudo do desenvolvimento físico e psicológico do ser humano, passando assim, a ser um instrumento privilegiado de complemento da ideologia socialista e de luta política e social por meio da instrução popular (CODELLO, 2007).

Até meados do referido século, tinha-se a ideia de uma educação puerocêntrica^{iv}, com visão romântica e estética, que tinha como modelo o indivíduo padrão da sociedade, masculino e pertencente à burguesia, singular e elitista, em que o belo e o sublime são os meios para atingir a plenitude do espírito. Com a concepção que Froebel^v tinha da pedagogia, a visão romântica dessa, chega ao seu ápice, pois partia da percepção do imanentismo cristão (Deus é semelhante e está presente na natureza, transcendendo esta, sendo sua unidade e centro motor), como ponto de partida da sua didática, comparando a criança à natureza, por ser criação divina e ser sempre boa, uma vez que ainda não foram contaminadas e corrompidas pela sociedade (CODELLO, 2007).

Dentro dessa perspectiva a tarefa da educação é deixar aflorar a natureza (obra de Deus) da criança, com o intuito de favorecer o reconhecimento espiritual da criança, focando na criatividade e nos jogos, o jardim de infância passa a ser equipado com tudo que é a intuição das coisas como centro das atividades (CODELLO, 2007).

Em meio a essa “pedagogia romântica” defendida por Froebel, define-se a identidade infantil, estabelecida pela especificidade psicológica e social. Além disso, as mulheres imergem na cena política, social e cultural, cada vez mais consciente da sua identidade, lutam pela sua emancipação, sendo a educação o vetor dessa mudança, como terreno fértil para a realização dessa emancipação. Cada vez mais desejosas de instruir-se, alfabetizando, lutando pela abertura a elas das seletivas e discriminatórias instruções escolares, sendo essa, a nova cultura feminina (CODELLO, 2007).

A educação e a pedagogia encontraram no “século das luzes”^{vi} o apoio necessário, ideologicamente falando, para a evolução da sociedade, passando a ser o centro de cada projeto de mudança, assumindo novas tarefas sociais, tais como: formar o cidadão, defender os valores burgueses dominantes e organizar um consenso social, tornando-se assim, cada vez mais laica, em sua finalidade (CODELLO, 2007).

Ainda neste século, a pedagogia vai receber influência do positivismo^{vii}, o qual exaltava a interdependência individual, voltado para as pesquisas científicas, configurando-se como uma filosofia de progresso, fortalecendo o capitalismo. Paralelo a isso, o socialismo é a teoria das classes antagônicas, que luta pela afirmação dos valores sociais, de solidariedade e igualdade, negados às classes operárias pela burguesia (CODELLO, 2007).

Em sua versão pré-marxista o socialismo é apresentado como a “salvação da lavoura”, pautado nos princípios da solidariedade e da igualdade, com características libertárias, com uma paideia^{viii} que anseia um modelo de um novo homem, intrincado com seus semelhantes. A dimensão social da educação é hodierna na visão dos socialistas, de uma forma totalmente inovadora em comparação à Rousseau e sua filosofia, transformando assim, toda a concepção pedagógica socialista (CODELLO, 2007).

Paralelo a isso, a pedagogia positivista incrementa uma tendência experimentalista, sendo um elo entre a evolução da educação e as dinâmicas sociais. Já com o fim do século XIX são introduzidas na pedagogia as inquietudes do ser e da sua existência autônoma frente aos grandes temas da crítica ao positivismo, ao idealismo e ao espiritualismo.

Sendo um século inovador, marcado pelas lutas populares, a filosofia anarquista se destaca, com suas teorias iluministas^{ix}, às vezes contraditórias, compreendendo as teorias sociais, culturais, econômicas, e pedagógicas do panorama europeu. O anarquismo assume o risco dos riscos, na tentativa de conciliar, não apenas em termos pedagógicos, a liberdade individual, igualdade social e diversidade natural (CODELLO, 2007).

Diferente do marxismo^x, que tem um pai, filosoficamente falando, o anarquismo é a evolução do próprio pensamento com múltiplas partes provenientes das diversas histórias e culturas dos seus filósofos. A essência do seu procedimento



pedagógico é, justamente a possibilidade de “permitir ao homem ser livre ao em vez de condicionadamente novo” (CODELLO, 2007, p. 76).

Essa educação libertária não é fruto de uma única dimensão, mas sim de pesquisas contínuas com implicações críticas a respeito de pontos de partidas comuns. Sendo assim, pode-se encontrar em Proudhon as contradições sociais e não as traduzir em sínteses, já Bakunin é capaz de superar a mesma síntese, negando não apenas a eficiência, mas acrescentando como causa primeira da formação e a perpetuação das desigualdades (CODELLO, 2007).

Com o anarquismo tem-se o início de uma concepção de educação integral. Com Proudhon esse conceito começa a tomar forma com a politecni^{xi} e com Bakunin com o saber como poder, o homem como produto social e a sua instrução integral como uma educação para a liberdade (Gallo, 1995).

Na visão dos anarquistas uma educação que vise a liberdade, naturalmente precisa ser uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro senhor da sua liberdade intelectual, física, moral e social. Ser um homem livre, pressupõe completude e integralidade.

Encontra-se nos filósofos anarquistas duas vertentes: uma crítica ao sistema educacional ofertado pelos burgueses, que na concepção deles tinha o fim de manter a perpetuar a manutenção do sistema social capitalista, um ensino estanque e incompleto e, também, uma discussão sobre o sentido libertário da educação, com o intuito de que cada um pense e aja à sua maneira, criando sua própria ideologia, para enfim chegar à liberdade (Gallo, 1995).

A INSTRUÇÃO POLITÉCNICA DE PROUDHON

Segundo Gallo (2002, p.14) os pensadores anarquistas denominavam a educação como libertária, pois viam na liberdade o princípio básico para a convivência social, em meio a eles surge, em meados do século XIX, Proudhon, filósofo francês, que dá início às discussões sobre uma educação integral, exprimindo nesse projeto as tensões éticas e políticas da classe trabalhadora da sua época.

Para o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. (GALLO, 2002)

Com o fim de implementar a pedagogia politécnica Proudhon trabalha com a perspectiva de ensinar a partir da prática, da realidade vivida pelo operário, para depois apresentar a teoria, com o intuito de que haja uma melhor abstração do conhecimento.

A ideia de educação integral permeia todas as teorias anarquistas, em muitos momentos históricos desse movimento libertário. A politecni^a, que nada mais é que o ensino de múltiplas técnicas, aparece nesse meio da pedagogia libertária, mais especificamente da educação integral, que, para Gallo (1995) consistiria, em educar o homem em suas múltiplas dimensões, quais sejam: a física, intelectual e moral.

Para os anarquistas a educação intelectual é o aprendizado de toda produção cultural da humanidade, assumindo cada vez mais um caráter racional e científico; a educação moral, centrada no aprendizado da solidariedade e no desenvolvimento da liberdade comunitária, e, por fim; a educação física que visava, primeiramente, o aperfeiçoamento das percepções sensorio-motora, por meio de jogos, brincadeiras, ginástica, destacando sempre a solidariedade do grupo e não a competição, outro aspecto da educação física está centrado na educação manual ou profissional (GALLO, 1995).

É, especificamente, no âmbito da educação manual que surge a questão da politecni^a, uma vez que para os anarquistas, teóricos e militantes a educação deveria acontecer, em sua essência, pelo trabalho e para o trabalho, para eles a escola anarquista, deveria ter inúmeras oficinas, já que na visão deles, a escola não deveria impor uma determinada profissão, e paralelo às oficinas deveria ocorrer o ensino intelectual e moral (GALLO, 1995).

Para Proudhon era indispensável a renovação da instrução e da educação industrial, pois colocar em pauta a questão educativa e a formação popular era afrontar o problema da transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista, para o referido filósofo nenhuma revolução jamais será profícua se não houver renovação na instrução pública, sendo tal fato urgente (CODELLO, 2007).



Na concepção de Proudhon a anarquia é uma forma de governo ou constituição, em que a consciência pública e privada, formada pelo desenvolvimento da ciência e do direito, é por si só suficiente para a manutenção da ordem e para a garantia de todas as liberdades (CODELLO, 2007).

A formação dessa consciência é a base para a construção de uma nova sociedade, uma vez que

A educação não pode deixar de ter uma dimensão social, superando, desse modo a relação dualística teorizada por Rosseau. Ao criticar o pensamento de Rosseau, ele (Proudhon) se preocupa em denunciar o caráter demagógico contido “na hipótese mentirosa, depredadora, homicida, que somente o indivíduo é bom que a sociedade o corrompe; que, como consequência, convém ao homem renunciar o quanto possível toda relação com seus semelhantes(...)” (CODELLO, 2007 p.93).

Pode-se inferir que para esse filósofo, o indivíduo é naturalmente um ser social e, por estar em um ambiente social é que sua personalidade é construída, é justamente, nesse contexto social que ele forma seus conhecimentos, aperfeiçoa suas capacidades, sobre as quais influi de forma determinante.

A preocupação principal de Proudhon era a proposição de uma educação diversa e baseada nos valores do socialismo libertário, com vistas à formação de um novo homem, livre e autônomo, criticando a educação oferecida pela igreja, por que esta, na visão do autor, não se preocupa em formar pessoas livres e completas (CODELLO,2007).

Para esse filósofo, o trabalho é ao mesmo tempo a fonte de toda emancipação humana, mas, também, fonte principal de sua des-humanização, cita como exemplo dessa desumanização o processo de divisão do trabalho, que torna o homem, na sua visão em um ser aleijado, malvado. Outro aspecto citado por Proudhon no que se refere à divisão do trabalho e seu aspecto político, pois este pressupõe o sistema de dominação e de divisão de classes, por necessitar da figura do chefe (GALLO, 1995).

É a partir desse ponto que surge a politecnia, que para o anarquismo era um imperativo teórico, e tinha em Proudhon seu maior defensor, criticando sempre a educação burguesa, sua pedagogia revolucionária partia da democracia e do trabalho e da junção da aprendizagem com a educação, com a aprendizagem literária, a ciência e a instrução industrial (GALLO,1995).

Para que a politecnia se efetivasse, Proudhon defendia que a educação não deveria centrar apenas no intelecto, mas também voltar-se para os sentidos e a manipulação das coisas, e do aprendizado artesanal do trabalho, para tanto era necessária uma nova escola, já que a comum não bastava, daí surge a ideia da oficina-escola, nesse local seria possível a manipulação das coisas e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos seria imediata, propiciando a compreensão de novos conceitos teóricos, uma vez que a politecnia compreende o domínio da multiplicidade da produção, opondo-se assim à divisão do trabalho, criticada por Proudhon (GALLO,1995).

Na concepção dele, essa oficina-escola propiciaria uma maior proximidade com as condições do trabalho industrial, além de possibilitar uma formação integral e não alienante. Além disso, a politecnia pressupõe, ainda, a pluralidade, a percepção e a compreensão do múltiplo, como domínio de uma realidade complexa, notadamente sem divisões, e, sim, articulada e interdependente. Dessa forma, o ensino está organizado de forma a emancipar os trabalhadores, sendo essa a condição principal para que a igualdade seja firmada e também para a determinação do progresso social, devendo a existência da educação pautar-se pela mudança das condições sociais da sociedade classista e autoritária.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE BAKUNIN

Se Proudhon era defensor aguerrido das teorias sociais da educação, da liberdade e da politecnia como meio de emancipar o trabalhador, por meio da pedagogia do trabalho, Bakunin defende o anarquismo de forma mais explícita e consciente, contrário às teorias marxistas, apresenta um viés educacional mais apaixonado e imbuído de um sentimento de revolta.

Mesmo com esse viés, Bakunin era discípulo de Proudhon, adotando a ideia de educação integral desse, contudo transforma-a em uma ferramenta não apenas de mudanças sociais por meio da formação profissional, mas também a utiliza com uma abordagem mais individualizada, com vistas à revolução social (CODELLO, 2007).



Para Bakunin a emancipação das massas operárias estava diretamente ligada à uma educação diferente da estabelecida pelos burgueses capitalistas, tanto é que o primeiro questionamento colocado por ele sobre a instrução integral está justamente voltado à completude da emancipação das massas operárias e se essa pode ser completa, enquanto a instrução recebida por essas for inferior à dada aos burgueses, “ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento, seja chamada aos privilégios de educação superior e de uma instrução mais completa?” (BAKUNIN, 1979, p. 32).

Para o referido filósofo era evidente que entre dois homens, com o mesmo nível de inteligência, o que souber mais, que tiver melhor compreensão das ciências, dos fatos naturais e da sociedade se sentirá mais livre e mais poderoso do que o outro. Na visão dele

Aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos; e se existir entre duas classes apenas esta diferença de educação e de instrução, esta diferença produzirá em pouco tempo todas as outras, o mundo humano voltará ao seu estado atual, isto é, será dividido de novo numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje, para os segundos (BAKUNIN, 1979, p. 32).

Essa afirmativa é tão real quanto atual, ressalta-se no entanto, que para Bakunin a função principal da educação é o pleno e livre desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo e isso só poderá ocorrer se a sociedade passar por uma transformação radical, e para isso, é necessário eliminar, na visão do filósofo, toda e quaisquer desigualdades, privilégios, imposição, com o fim de assegurar a todos igualdade completa de oportunidades, também no que se refere à educação e à instrução (CODELLO, 2007).

Ele era crítico ferrenho dos educadores repressores, não importando se são os pais ou professores. Além disso, defende a necessidade de consolidar um novo sistema educativo pautado em um novo contexto social, que valorize a solidariedade e potencialize a promoção da formação individual. Para Bakunin um currículo interdisciplinar moderno é necessário e nesse novo currículo não deve haver separações entre o pensar e o fazer (CODELLO, 2007).

Na concepção desse filósofo anarquista, a educação era fundamental para a independência dos trabalhadores, seja intelectual e/ou material, por isso defendeu a educação integral, com o objetivo de que os trabalhadores tivessem acesso ao conhecimento científico. Para ele a educação integral era o caminho para a conquista da igualdade entre os homens, uma vez que todos deveriam ter acesso ao conhecimento acumulado pela ciência (BAKUNIN, 1979).

Bakunin trouxe à baila a questão da educação “oferecida” aos proletários e aos burgueses, refutava com veemência o argumento burguês de que era necessário que enquanto “uns estudam, outros trabalhem, sob pena da humanidade morrer de fome, em caso de todos se dedicarem à ciência, a fim de que se produzissem os objetos necessários à vida” (BAKUNIN, 1979, p. 33).

Com esse argumento os burgueses justificavam que suas descobertas científicas não se voltavam apenas para usufruto deles e sim para toda a humanidade, sendo aplicadas à agricultura, à indústria, contudo, para esse pensador russo, todas as descobertas científicas beneficiavam tão somente as classes privilegiadas e nunca as massas populares.

Nas palavras desse filósofo era necessário, tanto para o interesse da ciência, quanto da classe trabalhadora que não houvesse mais nem operários, nem sábios, mas tão somente homens, já que

Sem dúvida, haverá menos sábios ilustres, mas ao mesmo tempo muitíssimo menos ignorantes. Deixará de haver homens que tocam os céus, mas, em contrapartida, milhões de homens aviltados, esmagados, caminharão humanamente na terra: nem semi-deuses, nem escravos. Os semi-deuses e os escravos se humanizarão simultaneamente, uns descendo um pouco, os outros subindo muito. Deixará então de haver lugar quer para o endeusamento quer para o desprezo. Todos se darão as mãos e, uma vez unidos, caminharão com renovado entusiasmo para novas conquistas, tanto na ciência como na vida (BAKUNIN, 1978, p.39).

Essa citação expõe o grau máximo das diferenças entre proletários e burgueses na concepção desse filósofo, em que sábios se consideram semideuses e o restante são apenas escravos prontos para servi-los, tal concepção não difere muito do que se vive na atualidade, essa diferença apenas se acentuou ao longo dos anos, os que têm conhecimento detém o poder, os que não têm continuam sendo proletários escravos.

Atualmente, quem melhor conseguiu traduzir esse pensamento é Boaventura Sousa Santos (2006) em sua ecologia dos



saberes^{xii} ele expõe essa diferença entre burgueses e proletários à medida em que afirma que quanto maior for o conhecimento de uma pessoa maior será sua capacidade de compreender o passado e o futuro, explicita ainda, que o conhecimento científico não está distribuído de forma equitativa e propõe a ecologia dos saberes como um meio de minimizar as diferenças de conhecimento na sociedade atual.

Para esse pensador russo, a sociedade, independente das diferenças, das aptidões e capacidades de cada um “tem por obrigação dar a todos uma educação e uma instrução absolutamente iguais” (BAKUNIN, 1979, p. 44). Para ele a instrução integral, deveria ocorrer paralelo ao ensino científico ou teórico, devendo existir um ensino prático e/ou industrial, pois dessa forma seria possível formar um homem completo, que nas palavras dele é “o trabalhador que compreende e que sabe” (BAKUNIN, 1979, p. 44).

Na concepção de Bakunin (1979) para que os homens fossem completos e morais, no sentido mais lato da palavra, seriam necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, seguida de uma educação centrada no respeito ao trabalho, à razão, à igualdade e liberdade e de um meio social em que o indivíduo seja de fato igual a todos os outros.

Bakunin não era ingênuo a ponto de pensar que acabada as diferenças e tanto proletários e burgueses sendo expostos à mesma condição de educação seriam todos capazes de alcançarem o mesmo grau de instrução, nas palavras do próprio:

não há árvore que tenha duas folhas iguais. Com muito mais razão será verdade para os homens que são muito mais complexos do que as folhas. Mas esta diversidade, longe de ser um mal, é, pelo contrário, como muito bem observou o filósofo alemão Feuerbach, uma riqueza da humanidade. A humanidade é, graças a ela, um todo coletivo, em que cada um completa o todo, e dele necessita; essa infinita diversidade é, assim a principal causa e fundamento da solidariedade entre os seres humanos, um poderoso argumento a favor da igualdade (BAKUNIN, 1979, p. 41).

Como se pode perceber as diferenças, para esse pensador, eram fomentadoras da igualdade, nota-se, aqui também, uma crítica à teoria de Rousseau, já que para este o homem era bom por natureza, sendo a sociedade a que corrompe, ou seja, se não houver contato social, não há corrupção humana, já para os anarquistas o homem é um ser social, coletivo, sendo firmado e fortalecido pelas e nas diferenças.

Na concepção de Bakunin, tirada as diferenças, sociais, políticas, econômicas e deixando apenas o intelecto e a moral, a grande maioria da humanidade é igual, com ressalvas para os gênios e para os que têm problemas mentais. Além disso, somente uma educação plena, ou seja, integral poderia possibilitar a construção de um novo tipo de sociedade. Ele considerava necessário diminuir o abismo entre a educação fornecida ao operariado e aquela desfrutada pelos privilegiados. A educação integral deveria possibilitar o acesso ao conhecimento científico, pois do acesso à ciência e da erradicação das diferenças resultarão uma humanização, tanto dos sábios quanto dos trabalhadores, e em uma reconciliação da ciência com a vida.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TOCANTINS

Para se poder compreender melhor a concepção de Educação Integral, tentar-se-á explicitar o que os anarquistas entendiam, na prática, por Educação Integral.

Segundo Gallo(1995) a Educação Integral^{xiii} pretendida pelos anarquistas ensejava que todos tivessem uma base de conhecimentos gerais, com o intuito de desenvolver todas as faculdades e habilidades dos indivíduos. Além disso, como já citado, a Educação Integral anarquista reunia três fatores habituais: a educação física, a intelectual e a moral. Esforçava-se para que o indivíduo conhecesse e desenvolvesse todos os ramos da atividade humana.

Não pretendiam que estes indivíduos se tornassem sábios universais, mas sim que estes tivessem um desenvolvimento integral, repleto de “inteireza”, progressivo, equilibrado e sem lacunas, com vistas a levar a esse indivíduo a ser livre em seu pensar, agir e não apenas levado pelo que os mais dotados de conhecimentos defendiam como verdades, continuando assim submissos aos princípios burgueses (Gallo, 1995).

Essa inteireza findava em um homem que desenvolvesse sua intelectualidade, sua educação física e sua instrução



profissional e que tivesse plena consciência da sua multiplicidade, sem se prender a um único ofício.

Partiam do pressuposto que, dadas as condições necessárias, cada indivíduo descobriria seus próprios saberes e os desenvolveria, para só, posteriormente, especializar-se em alguma coisa, sem, entretanto, descuidar-se dos demais saberes, para tanto, seria necessário que a escola fornecesse base de uma educação geral, com o fim de desenvolver todas as faculdades físicas e intelectuais.

Situados na definição de Educação Integral dentro da filosofia anarquista, busca-se, em pleno século XXI localizá-la, ideologicamente e filosoficamente. A temática Educação Integral e/ou Jornada Ampliada voltou ao centro das discussões, no Brasil, em 2008, por ocasião da necessidade de uma agenda contemporânea para a educação brasileira, sendo o Governo Federal o maior provocador da ampliação da jornada escolar, por meio de Programas, com investimento financeiro para estados e municípios que a ofertem.

Não há como falar da Educação Integral no Tocantins sem citar, especificamente, a experiência da Rede Municipal de Palmas, tida como modelo. Segundo Souza (2006) a implementação das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino da Capital teve início em 2005 com a criação de um grupo de estudos em políticas públicas na Secretaria Municipal de Educação, sendo apresentado, nesse mesmo ano, um projeto pedagógico e arquitetônico, que o autor chama de escolas padrão de tempo integral.

Na concepção de Souza (2006) a Educação Integral é uma necessidade para a escola pública, uma vez que a rede privada já tem uma jornada escolar com mais de 04 (quatro) horas diárias há bastante tempo. Se essa é uma realidade ainda incipiente na escola pública, o que ocasionou, ao longo dos anos, um empobrecimento do currículo da educação básica, isso não acontece com os alunos da classe média (leia-se rede privada), que além das escolas já terem um currículo com vistas à educação integral, a própria família esforça-se a oferecer uma educação mais completa com aulas de línguas estrangeiras, atividades físicas das mais diversificadas, além de dança, música, dentre outros.

Em relação à Educação Integral da Rede Estadual de Ensino tem-se que a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins – SEDUC oferta Educação de Tempo Integral de duas formas distintas. Uma é por meio do Programa Mais Educação^{xiv}, que iniciou em 2010. Atualmente, há 355 escolas atendidas pelo programa, dentre as 572 escolas estaduais. Entre as que já desenvolvem o programa, 42 são escolas do campo ou indígenas. No total, são mais de 52 mil alunos contemplados pelo programa^{xv} (TOCANTINS, 2014).

O programa funciona a partir da adesão das escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais. Estas escolas, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O programa prevê, ainda, a oferta da jornada escolar ampliada com a promoção de atividades para melhoria do ambiente escolar (TOCANTINS, 2014).

Inserido neste contexto, o Mais Educação é uma iniciativa que tem a educação integral como pressuposto. Segundo Moreira (2013, p.46), esse Programa foi “criado com o intuito de articular diversas políticas públicas que possam dar uma sustentação a uma política nacional de educação integral”. Para a concretização da educação integral de tempo integral fica sob responsabilidade do Estado o planejamento, a coordenação de implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos (BRASIL, 2009).

As unidades escolares que participam do programa recebem recursos do Governo Federal para o pagamento de monitores, materiais de consumo e de apoio, segundo as atividades ofertadas, que são optativas e desenvolvidas no contraturno das aulas (TOCANTINS, 2014).

A outra forma de oferta de Educação de Tempo Integral pela Secretaria Estadual é por meio da “adaptação” das escolas para receber alunos “em tempo integral”. Ao todo são 50 unidades escolares adaptadas e 15 em construção. Esses dados colocam o Estado em destaque, segundo as avaliações recentes do Censo Escolar: o Estado tem o maior índice do Brasil de estudantes do ensino fundamental matriculados em tempo integral (TOCANTINS, 2014).

O tempo de permanência do aluno na escola com jornada ampliada é de 08 (oito) horas diárias, que vai das 7h30min, com um intervalo de 01(uma) hora para o almoço e de mais 01 (uma) hora para momento de recreação, até às 17h. As disciplinas estão organizadas, de acordo com a Base Nacional Comum, na grande maioria das escolas da Rede Estadual da seguinte forma: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências História, Geografia e Ensino Religioso, conforme estrutura curricular, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, e a parte diversificada (optativas) Filosofia, Arte e Língua Estrangeira Moderna, Estudo Dirigido, Leitura, Informática, Experiência Matemática, Iniciação Musical, Dança, Xadrez,



Artes Cênicas e Artes Marciais, todas com uma 01 (aula) por semana. (TOCANTINS, 2011).

As disciplinas do currículo optativo permitem aos alunos a experiência prática e interdisciplinar, pelo menos na teoria, já que essas devem ser trabalhadas em oficinas e propiciar vivências às diversas categorias da cultura de movimento, ludicidade, o que exige um planejamento articulado e consistente por parte do professor (TOCANTINS, 2011).

Conforme dados da própria Secretaria Estadual de Educação, citados anteriormente, há 50 escolas adaptadas ofertando Educação em Tempo Integral, com uma infraestrutura que, muitas vezes, não comporta as atividades da parte diversificada, uma vez que não há acústica, o que compromete as demais salas, refeitórios inadequados, sem salas de descanso, o que impede que as atividades da parte optativa sejam mais bem exploradas e o próprio bem-estar do aluno seja preservado.

Analisando a proposta norteadora das Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino, pode-se perceber uma miscelânea de informações, desde a concepção de um projeto disciplinar baseado na Teoria de Múltiplas Inteligências de Howard Gardner, passando pelo Manifesto da Escola Nova de 1932 e a Fundamentação Legal baseada na Legislação atual, sem inserir o Plano Estadual de Educação (Lei 2.977, de 08 de julho de 2015), haja vista que a Proposta antecede à referida Lei, apresenta os objetivos e a função da escola, além de trazer as concepções pragmatistas de Dewey. (TOCANTINS, 2011).

Um olhar mais acurado para a proposta nos mostra uma junção de teorias e concepções de diferentes filósofos e pensadores, por ter tido acesso restrito a um documento, ainda em construção, este não traz referências bibliográficas, no entanto, nota-se que está pautado, em sua maioria nas propostas dos escolanovistas e mais recentemente nas de Darcy Ribeiro, além de fazer menção ao projeto da Rede Municipal de Ensino. (TOCANTINS, 2011).

Infelizmente, por falta de registros documentais, não há como fazer um paralelo entre a concepção de Educação Integral da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, além do Programa Mais Educação, o que não é o objetivo desse texto, uma vez que esse projeto ainda está sendo concebido, o que se pode afirmar é que é necessário que o referido projeto ultrapasse a barreira da jornada ampliada, é mister, e isso é nítido, que o tempo na escola seja ampliado, com vistas a uma educação mais plena, mais completa, mais integral, contudo é necessário que a educação seja integral e não apenas o seu tempo.

CONSIDERAÇÕES

Na concepção anarquista educar é dar condições para que o indivíduo se descubra livre, enquanto ser social, é propiciar condições para que cada pessoa tenha a percepção de que é possível ser livre, é possível construir uma dialética social. Logo, ao chegar aqui pode-se afirmar que o movimento anarquista tem um cunho contra hegemônico, pautou seus ideais na liberdade, igualdade e solidariedade. A despeito das diferenças sociais, os anarquistas criam que o homem era igual, intelectualmente falando, bastava ter as mesmas instruções. Tinham, certamente, na educação o ideário necessário para a implementação da pedagogia libertária.

Com Proudhon vimos a defesa, de forma bastante aguerrida, da politecnia, com vistas a preparar o trabalhador em diversas frentes, dando possibilidades à liberdade. Já em Bakunin encontramos uma paixão exacerbada pela causa anarquista, com a intenção de propiciar aos proletariados acesso a uma instrução integral, ao conhecimento científico para que as desigualdades, principalmente, as econômicas, que para ele, é o fim de todas, fossem se não extintas, pelo menos dirimidas.

Além disso, eles defendiam a pedagogia do trabalho, que levaria à libertação, a tal ponto que essas escolas seriam construídas pelos trabalhadores, desde a sua fundação estrutural até à filosófica, com concepções diferentes das religiosas e estatais, uma vez que defendiam a ausência total do estado em todas as hierarquias governamentais.

A concepção que o anarquismo tinha da pedagogia libertária, fundada na igualdade, liberdade e solidariedade era a busca pela efetivação da relação entre trabalho e educação, com vistas à uma maior justiça e liberdade, na qual a instrução integral tinha papel fundamental para a conquista da tal sonhada liberdade, com um ser humano com acesso igualitário à cultura e à ciência produzida pela e na sociedade burguesa, com o fim de agir nessa sociedade e transformá-la.

O conceito de educação integral foi sendo desenvolvido pelos anarquistas de forma paulatina, ao longo de sua revolução



social, pois para eles era necessário que a educação partisse da vivência prática dos conteúdos para chegar à teoria, propiciando assim, a todos uma instrução geral, para que ao final cada um tivesse a mesma condição de construir seu conhecimento.

Dentro da concepção contra hegemônica, que é uma das características do anarquismo, acredito que essa corrente filosófica tenha muito a contribuir com a Educação Integral do Tocantins, tendo em vista que a bandeira de acesso ao conhecimento científico, com vistas a dirimir as diferenças sociais, são um dos seus fins, penso que uma proposta de educação integral no Tocantins pautada no ideal libertário cumpriria essa tarefa, se não de forma completa, pelo menos traria maior possibilidade de articulação de inúmeros conhecimentos aos alunos dessa modalidade de ensino.

A Educação Integral é a possibilidade que esses alunos têm de serem expostos aos conhecimentos científicos e culturais, uma vez que os saberes e as práticas só existem à medida que podem ser usados pela coletividade, conhecimento aprisionado a determinados segmentos não é conhecimento, já que este só existe em sociedade.

Cada dia mais a segregação científica se aprofunda, causando um hiato entre as classe sociais, ao se olhar para a Educação Integral, com o peso e o significado imbuídos nessa palavra, vê-se que essa, como os anarquistas tanto defendiam, pode assumir seu papel de uma educação completa, inteira, com o fim de uma formação integral do homem, e assim, levá-lo à tão sonhada liberdade, ao pensar livre, deixando de ser tão somente “massa de manobra” e passando a ser “dono” do seu pensar e do seu agir, podendo assim dar início, ainda no Século XXI, a um novo movimento anárquico, contra hegemônico, uma revolução social, como queriam os pensadores anarquistas, melhorando, principalmente a educação pública, pois um País sem uma educação sem qualidade é um País escravo, aprisionado, engaiolado, é necessário transpor esse sentido de Educação de **Tempo** Integral, sentido este que tolhe e alija sua concepção.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail Aleksandrovitch, **O Socialismo Libertário**, Editora: Global, 2ª edição, 1979, tradução: Olinto Beckerman

BRASIL, Decreto Nº 7.083, de 27 De janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. 27 jan. 2010, seção 1, p.2.

_____. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério Esporte; Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série MaisEducação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Aceso em: jan. 2016.

CODELLO, Francisco. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa**, de Godwin a Neil. Vol: 1. São Paulo: Imaginário, 2007.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola** (Org.). Campinas: SP. Mercado de Letras, 2012.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13- 42.

_____. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o positivismo redescobertos. **Revista Sociologia Política**, Curitiba. v.17, n.34, p.319-343, 2009.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo forma em três escolas de Esteio – RS**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2013

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Danilo de Melo. A experiência em Palmas. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 5. P 359-367.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento norteador do trabalho de Ensino de Tempo Integral no Estado do Tocantins**. Palmas: SEDUC:2011.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Aos 26 anos, Tocantins se destaca pela educação em tempo integral**. Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/seduc/index.php/pesquisar/2706-aos-26-anos-tocantins-se-destaca-pela-educacao-em-tempo-integral>> Acessado em: 15 jan 2016.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos Anarquistas**. Porto Alegre, L& PM. 1981.

NOTAS

ⁱ Segundo Woodcock anarquismo tem uma dupla raiz grega *archon* que significa governante e o prefixo *an* que significa sem, logo anarquismo significa estar ou viver sem governo.

ⁱⁱ Sistema econômico pautado no capital/trabalho, que para Santos (2006) está assentado na desigualdade de classes e baseado na exploração.

ⁱⁱⁱ Nova filosofia e sociologia em relação ao marxismo, que defendia o antiautoritarismo e uma sociedade totalmente privada de vínculos jurídicos e políticos (CODELLO,2007).

^{iv} Ideia defendida por Rousseau que via na criança a origem do homem, não rompendo uma tradição que estava às portas do Humanismo e do Renascimento;

^v Pedagogo alemão, precursor da psicologia, fundador do jardim de infância, que recebeu esse nome porque para ele a criança era uma plantinha de um jardim e o professor um jardineiro. Sobre Friederich Froebel, consulte Federico Froebel, de Johannes Prüfer, editora Labor, 1940.

^{vi} Reporte-se à nota de rodapé 9;

^{vii} A origem do “Positivismo” é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857). A relação que se estabelece entre a filosofia do francês Comte – chamada de “filosofia positiva” ou “Positivismo” – e as várias correntes denominadas de “Positivismo” baseia-se em diversas possibilidades: a primeira, claro, é a identidade de nome em diversas situações; em seguida, alguns vínculos históricos (teóricos e políticos) entre eles; por fim, mera extensão ou ampliação de sentido.

^{viii} Para Coêlho a *paideia* está centrada na *vida boa* de Aristóteles que é a condição necessária para o indivíduo entrar na “vida boa” o pensar para isso precisa ser iniciado nas artes, ciências, letras e filosofia. A *paideia*, assume assim o sentido de formação cultural para a vida em comum, em que esse indivíduo aprende na escola a arte do bem-viver, a participar da vida pública, sendo assim, possível a instituição da *vida boa* para todos.

^{ix} Conceito que sintetiza diversas tradições filosóficas, sociais, políticas, correntes intelectuais e atitudes religiosas, para Kant é a saída dos homens de uma condição de submissão, de minoridade para uma condição de domínio da razão. Tinha como lema: Coragem de servir ao próprio intelecto (*Sapere aude*) (In: Codello, 2007).

^x Teoria que leva o nome de seu idealizador, que tem várias vertentes, entre elas, uma teoria geral do ser (materialismo dialético) e sua especificidade em relação à sociedade (materialismo histórico) (NETTO, 2011).

^{xi} Parte da junção do conhecimento prático (trabalho artesanal ou manual) com o conhecimento teórico, para ele quem domina esses dois conhecimentos, na visão de Proudhon é uma pessoa completa, na junção de prática, teoria e trabalho, tem-se a multiplicidade, a pluralidade.

^{xii} A ecologia de saberes tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico (SANTOS, 2006).

^{xiii} O modelo prático de Educação Integral anarquista foi aplicado por Paul Robim em um orfanato francês, chamado Prévost, na cidade de Cempuis, na França, entre 1880 e 1894. Não há referência à tempo escola, haja vista que as crianças moravam no referido orfanato. Neste orfanato praticou a educação integral e efetivou a co-educação de sexos, ou seja, de modo pioneiro colocou no mesmo espaço pedagógico meninos e meninas (Gallo, 1995).

^{xiv} Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) que criou e o Decreto nº 7.083/2010 o qual regulamentou o Programa Mais Educação – PME. O programa foi concebido como uma estratégia do governo federal para “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (Brasil, 2011, p.01).

^{xv} De acordo com informações dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins o Programa Mais Educação, nesse ano de 2016 centrará suas atividades apenas no macrocampo de acompanhamento pedagógico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com atividades de reforço.



O PAPEL DA UNDIME NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE

EL PAPEL DE LA UNDIME EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL TOCANTINENSE

THE ROLE OF UNDIME IN THE QUALITY OF EDUCATION IN TOCANTINENSE

FONSECA, FRANCINETE RIBEIRO FERREIRA

Mestranda em Educação pela UFT

E-mail: etservadosenhor@hotmail.com

LAGARES, ROSILENE

Doutora em Educação pela UFG

E-mail: roselagares@uft.edu.br

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral discutir sobre a função e o trabalho da UNDIME na busca por melhorias na educação Tocantinense. O interesse pelo tema é a busca por responder uma pesquisa na Metodologia de História Oral Temática. Usando a partir da disciplina de História, Educação e Memória do Mestrado em Educação ofertado pela Universidade Federal do Tocantins e nossa estreita relação com a UNDIME-Tocantins. A pesquisa resultou também em um vídeo acadêmico que traz a fala dos entrevistados e sua relação com a UNDIME, assim como uma pesquisa em História Oral Temática. A função da UNDIME é de suma importância para a educação, em especial da rede municipal. Ela traz toda a orientação sobre os programas do MEC bem como toda a orientação para a execução de uma gestão educacional com qualidade, representa de forma equilibrada uma ação gerencial das políticas públicas educacionais da União. Percebe-se também, muito poucas publicações específicas sobre a UNDIME nos portais de periódicos, oportunizando pesquisas sobre a temática. Conclui-se que a UNDIME e os entrevistados realizaram seu papel social e educacional e os entrevistados realizaram a gestão de forma responsável e com qualidade, respectivamente

PALAVRAS-CHAVE: : Educação. UNDIME. Tocantins. História Oral.

RESUMEN

El objetivo general del estudio fue discutir el papel y el trabajo de la UNDIME en la búsqueda de mejoras en la educación en Tocantins. El interés del tema es la búsqueda de responder una encuesta en la Metodología de la Historia Oral Temática. Utilizando la disciplina Historia, Educación y Memoria de la Maestría en Educación ofrecida por la Universidad Federal de Tocantins y nuestra estrecha relación con la UNDIME-Tocantins. La investigación también resultó en un video académico que presenta los discursos de los entrevistados y su relación con la UNDIME, así como investigaciones en Historia Oral Temática. El papel de la UNDIME es sumamente importante para la educación, especialmente en la red municipal. Reúne todas las orientaciones sobre los programas del MEC así como todas las orientaciones para la ejecución de una gestión educativa de calidad, representando de manera equilibrada una acción gestora de las políticas educativas públicas de la Unión. También se nota que existen muy pocas publicaciones específicas sobre el tema. UNDIME en portales de revistas, brindando oportunidades de investigación sobre el tema. Se concluye que la UNDIME y los entrevistados desempeñaron su rol social y educativo y los entrevistados realizaron una gestión de manera responsable y con calidad, respectivamente

PALABRAS-CLAVE: : Educación. UNDIME. Tocantins. Historia oral

ABSTRACT

The study had as general objective to discuss the role and work of UNDIME in the search for improvements in education in Tocantins. The interest in the subject seeks to respond to a survey in the Thematic Oral History Methodology, based on the discipline of History, Education and Memory, of the Master in Education offered by the Federal University of Tocantins, as well as our close relationship with Undime-Tocantins. The research also resulted from an academic video that brings the speech of the interviewees and their relationship with UNDIME, a research in Thematic Oral History. The function of UNDIME is of paramount importance for education, especially in the municipal network, it brings all the guidance on MEC programs as well as all the guidance for the execution of quality educational management, it represents in a balanced way a managerial action of the educational public policies of the Union. It is also noticed that there are very few specific publications about UNDIME in journal portals, providing opportunities for research on the subject. It is concluded that UNDIME and the interviewees carried out their social and educational role and the interviewees performed the management responsibly and with quality, respectively.

KEYWORDS: Education. UNDIME. Tocantins. Oral History.

INTRODUÇÃO

Falar de história oral, é dar vez e voz às pessoas envolvidas com o objeto da nossa pesquisa, desta forma, o objetivo geral do estudo é discutir sobre a função e o trabalho da UNIDIME e sua constante busca por melhorias na educação Tocantinense.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF, possui no estado do Tocantins sua representação. Os membros são os dirigentes municipais de educação. No Tocantins a formação da 1ª UNIDIME ocorreu em 1994.

A pesquisa foi desenvolvida na metodologia da História Oral Temática. O projeto propôs os seguintes objetivos específicos: Conhecer sobre o papel da UNIDIME e sua relação com a melhoria da educação no Estado do Tocantins; realizar uma análise a partir das publicações de matérias postadas na plataforma da UNIDIME em 2022, visando entender qual a interpretação sobre desenvolvimento de uma educação qualitativa na educação do Tocantins; Conhecer a interpretação de 03 presidentes da UNIDIME-TO e seu papel frente a gestão com vista a qualidade e melhorias na educação Tocantinense, no entanto, por questão de agenda de um dos ex-presidentes, foram entrevistados apenas dois ex-presidentes: Odalea Sarmiento e Danilo de Melo. A pesquisa qualitativa, análise documental, revisão de literatura e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com dois ex-presidentes da UNIDIME- Tocantins.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é aqui entendida como aquele que “se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais” (MINAYO, 2013, p.22). Vale ressaltar que se adotou a metodologia História Oral (HO), fundamentada no método da História Oral Temática (HOT), por se mostrar um meio mais eficaz para utilizar a técnica de coleta de dados por ser a que mais permite articular diálogo com outros documentos e outras fontes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se estudos bibliográficos, investigação de campo; análise de dados obtidos durante o estudo, por meio do instrumento entrevistas, com roteiro semiestruturado trazendo perguntas abertas e a posterior a transcrição na íntegra para coleta de dados na pesquisa em estudo, todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o Termo de aprovação da entrevista gravada.

De acordo Meihy (1996) a abordagem metodológica da História Oral oportuniza ao pesquisador documentar o não documentado, porém se faz pertinente mencionar a existência dos três tipos de história oral: a história de vida, a história temática e a tradição oral (MEIHY, 2002). Portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e o método história oral temática.

Esta pesquisa é qualitativa, e sobre as pesquisas qualitativas Minayo (1992) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 1992 p. 32).

A pesquisa classificada como qualitativa, quanto à forma de abordagem da problemática, caracteriza-se como tal por pretender focar particularmente questões de uma determinada realidade ou de um determinado contexto sem a preocupação com sua tradução unicamente através de números. E ainda, o aspecto qualitativo se evidencia no direcionamento de um estudo que consiste na apreensão do “[...] universo dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO et al, 2004, p. 21 e 22).



A metodologia qualitativa de pesquisa permite abranger o significado que uma dada situação tem para o sujeito ou grupos de sujeitos, objeto de nossa pesquisa, bem como sua importância na vivência cotidiana deste sujeito, na efetivação de suas ações e execução de seus diversos papéis na sociedade. Na situação do método história oral temática, a pesquisa é de natureza aplicada compreendendo os objetivos no contexto exploratório. A pesquisa exploratória possui um planejamento flexível sob múltiplos aspectos incorporando-se ao método, em um panorama técnico.

Parte-se do princípio que a escolha para o uso da metodologia História Oral, desubjetividade, não invalida o reconhecimento de que as fontes orais, muitas vezes, documentos não passam de transmissões de relatos orais. Ao tratar sobre História Oral, se faz necessário trazer alguns fundamentos sobre o papel da memória.

De acordo com Le Goff (2003), a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. O passado só permanece “vivo” através de trabalhos de síntese da memória, que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar suas experiências, tornando com isso a memória “viva” (ALBERTI, 2004:p. 15).

Nome do presidente da UNDIME	Data da posse do último mandato
Danilo Melo de Souza	14/09/2005
Odalea Barbosa Sarmiento	14/12/2010

Fonte: Projeto de pesquisa (2022), criado pela autora.

Destacamos que as gravações das entrevistas ocorreram via google.meet, ampliação de possibilidades de uso da rede a partir da Covid-19, visando minimizar o isolamento das pessoas, utilizamos as gravações e produzimos um vídeo documentário das entrevistas que gerou mais um outro produto que comprova o uso e a grandeza da metodologia da História Oral Temática.

O PAPEL DA UNDIME NA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE

Para situarmos o lócus da UNDIME Tocantins, trazemos algumas informações sobre este estado, sendo o mais jovem da federação brasileira. O Estado do Tocantins faz divisa com três regiões: Norte, com o Estado do Pará; Nordeste, com o Estado do Maranhão; Piauí e Bahia; Centro-Oeste, com os Estados do Mato Grosso e Goiás. Geograficamente, o Estado apresenta uma população total de 1.383.445 h, dos quais 1.090.106h (79%) estão na zona urbana e 293.339h (21%) na zona rural, de acordo com dados do IBGE (2010). De acordo com os dados do IBGE (2010), o Estado do Tocantins possui uma área de 277.720,520 km², densidade demográfica de 4,98 hab/km², com 139 municípios.

Em 5 de outubro de 1988, o Estado do Tocantins foi criado por determinação da Constituição Federal de 1988, desmembrado do Estado de Goiás, cuja capital provisória teve início no Município de Miracema do Norte. No dia 1º de janeiro de 1990, foi criada a capital do Estado do Tocantins denominada, Palmas (SILVA, 2014; TOCANTINS, 2022;2023).

A agricultura absorve a maior parte da população economicamente ativa no Estado e a agropecuária contribui com 60% do PIB. Na agricultura, os produtos cultivados de maior expressão são: feijão, arroz, soja, milho, cana-de-açúcar e mandioca. É importante ressaltar que a cultura mecanizada introduzida no Estado, também tem sido vista como um viés para o desenvolvimento social. Importa observar ainda, que tal crescimento econômico está atrelado ao aumento da mecanização no campo no Estado, o que conseqüentemente leva a um desenvolvimento predatório dos recursos naturais.

A UNDIME é uma associação sem fins lucrativos e que luta por dias melhores para a educação brasileira, segundo os dados contidos na rede de comunicação da instituição. A UNDIME respeita e representa a diversidade do país, ao reunir os gestores dos 5.568 municípios brasileiros. Diante de toda a abrangência e capilaridade, são promovidas reuniões, seminários e fóruns. O objetivo é buscar e repassar informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas. A UNDIME acompanha, monitora tudo sobre a educação, forma e informa



sobre as tomadas de decisões que ocorrem na educação básica, apoia as redes de ensino, pode-se compreender que é o fortalecimento da busca pela educação de qualidade.

Quais são as regras para participar da UNDIME, conforme consta em seus documentos que a Undime, é constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos. Os membros efetivos são aqueles inscritos na seccional da UNDIME em seu estado. Há, também, os membros solidários (Ex-Dirigentes Municipais de Educação); e os membros honorários (pessoas que tenham, reconhecidamente, colaborado para o aprimoramento da educação pública municipal).

Ao analisarmos as notícias vinculadas ao espaço na rede de comunicação da UNDIME-TOCANTINS, percebe-se que as primeiras notícias datam de 2008, e possuem um caráter informativo, instrutivo das matérias postadas no referido espaço de comunicação. Após esta data, a próxima veiculação ocorreu em 2014, um ciclo de seminário ocorrido em agosto, e que se discutiu: plano de carreira, financiamento da educação, censo escolar, provinha Brasil. Na oportunidade, técnicos do FNDE estiveram presentes para sanar dúvidas sobre o PAR e PDDE Interativo.

Em 23 e 24 de fevereiro de 2016 a UNDIME realizou um X Fórum Estadual da UNDIME TO. O tema foi: "Gestão de finanças da educação em foco", destaco que a notícia e o convite havia uma taxa para a participação no evento. E, seguindo a análise, as matérias tornam-se constantes relacionadas aos anos 2017 até 2023. Destacando o último evento promovido pela UNDIME, o XIII Fórum Estadual Ordinário da UNDIME, nos dias 13 e 14 de abril de 2023, no auditório da Associação Tocantinense de Municípios (ATM), em Palmas. O Fórum teve como tema, "A Atuação da Gestão Educacional na Avaliação e Projeto Político Pedagógico Alinhado à BNCC". O objetivo desta edição do Fórum Estadual foi de promover discussões sobre assuntos educacionais e realizar a eleição e posse da nova diretoria para o biênio 2023-2025. O evento foi presencial e teve como público-alvo os Dirigentes e técnicos das Secretarias Municipais de Educação, totalizando até 350 participantes.

De maneira geral, analisando as matérias veiculadas, percebemos o papel da instituição sendo o de informar, formar, orientar, sugerir e apoiar a educação municipal, os dirigentes de maneira geral atuam nesta mesma perspectiva, ofertou-se inúmeros seminários, fóruns, debates, e reuniões para apoiar e esclarecer sobre metas, documentos, e decisões educacionais que impactam na sala de aula em todos os municípios, portanto, percebe-se o cumprimento do objetivo da UNDIME neste papel social e educacional no estado do Tocantins.

Vinculada ao espaço na rede⁴ a UNIME nacional e as seccionais dos estados, há uma revista muito interessante que discute temas educacionais "Revista Educação Municipal", traz um foco de apoio aos movimentos educacionais apresentados pelo MEC e pela UNDIME.

Como já dito anteriormente, entrevistamos dois ex-dirigentes da UNDIME Tocantins, objetivando conhecer e discutir sobre a função e o trabalho da UNDIME na busca por melhorias na educação Tocantinense, por meio de entrevista em História Oral Temática, discussões apresentadas a seguir.

AS NARRATIVAS DOS EX-PRESIDENTES DA UNDIME-TO EM HISTÓRIA ORAL

Por meio das entrevistas em História Oral Temática, trouxemos os depoimentos da senhora Odalea Sarmiento e do professor Danilo Souza, o roteiro da entrevista semiestruturada foi composto por 10 questões, que versaram desde conhecer os entrevistados, o papel da UNDIME e o seu fazer na educação tocantinense.

Em relação a formação dos participantes da pesquisa, todos são professores de carreira, graduados em pedagogia que atuam na educação estadual, municipal e privada. O professor Danilo atualmente atua no nível superior e a professora Odalea na educação básica. Professor Danilo atuou frente a UNDIME Tocantins por 3 mandatos e a professora Odalea atuou como vice-presidente e como presidente da Instituição. Ambos possuem uma vasta experiência na prática docente e de gestão educacional, ocuparam importantes cargos na gestão de ambas as redes no Tocantins, e isto fortalece as respostas em torno do objeto pesquisado, pois segundo Alberti (2005) ter depoentes que possuem conhecimento sobre o objeto de pesquisa, e terem o estado em boas condições de saúde, são elementos primordiais para selecionar as pessoas para declarar sua vivência em torno da temática pesquisada.

Durante as entrevistas, algo que nos chama a atenção são os depoimentos e as vivências políticas que os mesmos demonstram em suas falas, o professor Danilo expressa seu sentimento em relação às demandas políticas e as esperanças por dias melhores:



s um período muito difícil que foram esses quatro últimos anos, o período do golpe contra a Presidenta Dilma que nós temos tanta esperança crescemos tanto na educação infantil e nas diversas políticas de educação e realmente o golpe Temer e Bolsonaro representaram um retrocesso muito grande para educação do município e do estado. Não havia diálogo, não havia investimento, não havia nada. A ideia de que as pessoas mais pobres desse país, têm que se virar com que tem algo que a gente discorda plenamente. Sabemos que a grande possibilidade desse país se tornar cada vez mais livre, independente, inclusive, que respeite todas as tradições, todas as religiões, todas as formas de ser é através de Educação Básica de qualidade. A nossa tarefa da UNDIME está longe de acabar. Nós temos muita coisa pela frente, agora quando as esperanças e os movimentos se direcionam para isso então é o momento novo de muito esperar na fala de Paulo Freire e na fala de Anísio Teixeira (DANILO, 2022).

Traz também autores que realmente fizeram e ainda fazem por meio de suas obras, a diferença na educação brasileira. A senhora Odalea fala do trabalho cooperativo e participativo que nós educadores devemos realizar e construir num país tão desigual como o nosso. Professor Danilo faz críticas severas e reais da política educacional do governo federal e interpreta que o governo que iniciou em 2023 poderá trazer melhorias educacionais, mesmo sendo uma gestão politicamente complexa, mas como expressão o professor, tenhamos esperança.

Foi questionado como cada participante interpreta o papel do presidente da UNDIME:

O Presidente da UNDIME tem o papel de grande articulador da Educação Municipal em torno das pautas dos municípios; que não precisam ser concorrentes, mas sim colaborativas. Acho que há sempre o problema que nós temos no Brasil inteiro no que diz respeito à alguma assimetria que pode existir. Por exemplo, os custos com transporte escolar são crônicos e estão muito sob responsabilidade da maioria dos Municípios até hoje esse é debate com que Ministro da Educação tem que encarar, mas governadores também. Em algum momento houve conflito no Tocantins, particularmente no caso de Palmas em que nós suspendemos o transporte estudantil para os alunos da rede estadual porque realmente esses alunos nos custavam uma cifra muito expressiva e tirava dinheiro dos cofres do município. Não houve entendimento na época e a partir de então a Rede Municipal só transportava alunos do município (DANILO, 2022).

O presidente da UNDIME primeiro tem um papel de representante de uma política pública educacional que atende os interesses de um território. A UNDIME tem um papel muito importante no fomento da educação. A cada dia percebemos a evolução do papel forte da UNDIME. A UNDIME é chamada para tudo, está em todos os conselhos e em todas as representatividades. E nós temos um número de alunos muito maior na rede Municipal do que nas outras redes privadas e na rede estadual, então, ela cumpre muito esse papel. E isso foi reconhecido pelas outras instituições que às vezes se colocavam até como superiores. Uma outra coisa muito importante do papel da UNDIME foi justamente o trabalho da autonomia do município para implantação dos sistemas, de criar seu fundo Municipal de Educação; então neste sentido, tive uma experiência muito positiva. De participar e de ser esse fundo municipal com autonomia financeira, contábil e comunidade executora do fundo municipal de educação (ODALEA, 2022).

Ambos possuem a mesma visão em relação ao papel da educação frente a presidência da UNDIME, que seria a atuação como gestor de políticas públicas e não gestão de políticas de governo. Apontam também que o trabalho da UNDIME foi importante no desenvolvimento da autonomia da gestão educacional nos municípios, mesmo sabendo que ainda há muitos elementos a serem melhorados. Ainda temos na rede municipal escolas com sérios problemas de infraestrutura, falta de material pedagógico, o problema do transporte escolar, e as grandes distâncias que trazem preocupação aos pais e sofrimento para os estudantes, e ainda temos profissionais sem a formação exigida pela LDB. Uma questão interessante respondida pelos entrevistados: Como Presidente da UNDIME, o que os senhores considerem uma educação para todos e com qualidade na oferta?

A educação para todos começa na primeira infância, porque já está mais do que referenciado na literatura universal e nas práticas do mundo inteiro de que as crianças em situação de vulnerabilidade e as crianças mais pobres, a grande possibilidade de elas participarem da vida



escolar com qualidade e com êxito, sem o fracasso escolar é que elas comecem cedo na creche, mas principalmente na pré-escola. Para as crianças em situação de risco é muito importante a creche porque a creche faz esse processo de cuidados fundamentais na infância como alimentação, higiene, socialização; o processo de contato com o mundo das letras, da cultura instrumentalizada da escola. Para as crianças especiais eu diria que um divisor de águas a nossa prática em Palmas, que demonstrou muito que as crianças de 6 meses ou 7 meses quando recebiam nas nossas creches; quando devidamente apoiadas, estimuladas e assistidas não só por pedagogos, não só pelo professor e pelas cuidadoras, mas também por equipes como foram criadas como as equipes multidisciplinares, com psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas. Essas crianças rapidamente desenvolveram muitas das suas habilidades (DANILO, 2022).

A UNDIME tem lutado muito principalmente pela equidade. É uma luta. Construímos documentos importantes, documentos orientativos, fizemos um estudo no período em que eu era Presidente. Participei desse estudo comparativo de valor aluno/ano. O que conquistamos hoje de valor aluno/ano, ele vem de um estudo de longo prazo. De poder observar o quanto custa um aluno nas diversas regiões do Brasil e poder ter essa equidade na questão do atendimento da oferta da educação básica. Acredito que evoluímos muito nisso. Essa oferta é justamente uma oferta em que todos possam ter acesso à educação, mas que também que tenham acesso à educação de qualidade. Não dá para você só acessar e o aluno não permanecer por causa das condições envolvendo alimentação, transporte, profissionais qualificados e valorizados; Não dá para trabalhar isso tudo de forma separada. O professor precisa estar motivado, para que ele possa desenvolver uma educação de qualidade e a UNDIME luta muito por isso (ODALEA, 2022).

Tanto o professor Danilo, quanto a professora Odalea, interpretam a necessidade de uma educação para todos e com equidade, uma escola voltada para atender a população local e o papel da UNDIME tem feito a diferença ao levar as orientações aos gestores municipais com foco na educação municipal com qualidade.

Durante a entrevistas questionou-se se a função de presidente da UNDIME no Tocantins, pode ser considerada uma possibilidade de ascensão política partidária, e eles destacam:

Grande parte deles, então de que eu conheço, se vocaciona realmente a luta pela educação municipalista, mas obviamente e como qualquer instituição existem os desvios de finalidade, isso é possível de acontecer. Mas não creio, pelo menos para os Presidentes e Presidentas que eu acompanhei no Tocantins não verifiquei isso. Não sei no restante do Brasil, não sei informar sobre isso. É inevitável que a UNDIME também produza lideranças e que essas possam ocupar espaços políticos; uma coisa não elimina a outra.

A resposta da professora Odaléia versa na mesma perspectiva, ou seja, os presidentes de seu conhecimento possuíam foco nesta gestão, e que não impossibilita adentrar na vida política e galgar cargos na gestão municipal ou estadual. Seria como uma estrada de mão dupla, a visibilidade da função e as atividades podem levar a tais conquistas.

De maneira geral, os entrevistados consideram que desempenharam seu papel como presidente da UNDIME, gerando novos comportamentos e elencando novas possibilidades para o trabalho da instituição. Da mesma forma, consideram importante a representatividade da UNDIME frente a educação, é um órgão respeitado no meio educacional, e tal respeito está intrinsecamente ligado à postura dos presidentes na condução do trabalho. Há um regimento e todo um ordenamento jurídico que conduz o trabalho da UNDIME, e a cada período sua representação frente às demandas educacionais têm dimensionado um trabalho sério e organizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral discutir sobre a função e o trabalho da UNDIME na busca por melhorias na educação Tocantinense. As leituras, as entrevistas e a análise ao espaçona rede de comunicação com informações sobre a UNDIME nacional e estadual, aponta o papel a construção de um trabalho que tem sido realizado a várias mãos no estado do Tocantins.

A UNDIME contou e ainda conta com presidentes, homens e mulheres, educadores que têm desenvolvido um trabalho coeso e dinâmico frente a cada gestão. A UNDIME tais como todas as instituições que apoiam e vivem pela educação,



necessita de investimentos de apoio técnico e financeiro, visando ter condições de apoio e melhor oferta do trabalho para as secretarias de educação municipal. Afinal a História oral é a janela que faz sussurrar o ar puro do tempo presente, por meio das falas e da memória de nossos depoentes.

Consideramos que a pesquisa responde aos objetivos, atende a metodologia e traz elementos novos para a pesquisa, oportunizando novos enfoques em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. São Paulo: Editora FGV, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

IBGE. IBGE cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 25/03/2023. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. SILVA, Otavio B da. **Memórias do Tocantins**. 1º volume, Goiania, Kelps, 2014.

TOCANTINS. História. Disponível em: <http://www.brasilchannel.com.br/estados/index.asp?nome=Tocantins&area=historia> Acesso em 23 dezembro 2022.

TOCANTINS. **Trajetória de luta pela criação do Tocantins**. Portal de informações e serviços do estado de Tocantins. Disponível em: <http://to.gov.br/tocantins/trajetoria-de-luta-pela-criacao-do-tocantins/756> Acesso em: 20/03/2023.

UNDIME- **Fórum estadual de Educação** Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/28-03-2023-12-12-undime-tocantins-promove-o-xiii-forum-estadual-ordinario>

